



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Priscila Caetano Bentin**

**Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e  
Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a  
perspectiva da prática pedagógica**

Rio de Janeiro

2021

Priscila Caetano Bentin

**Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Mancebo

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B476 Bentin, Priscila Caetano.  
Princípios formativos para a docência na educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica / Priscila Caetano Bentin. – 2021.  
385 f.

Orientadora: Deise Mancebo.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação profissional e tecnológica – Teses. 2. Institutos Federais – Teses. 3. Práticas pedagógicas – Teses. I. Mancebo, Deise. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Priscila Caetano Bentin

**Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos  
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática  
pedagógica**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-  
Graduação em Políticas Públicas e Formação  
Humana, da Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Área de Concentração: Formação  
Humana e Cidadania.

Aprovada em 16 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Mancebo (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPFH

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celia Regina Otranto  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia Correia da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Marcelo Nunes Sayão  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

## AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar este texto sem agradecer, primeiramente, pela oportunidade em escrever estas palavras com saúde. Há momentos na produção de uma tese que, naturalmente, impõem ao pesquisador restrições de convívio com a família e amigos, bem como pressões no que tange ao tempo e espaço da escrita, questões estas que foram elevadas a um nível de sofrimento mediante ao contexto de privação, perdas e medo que marcou a humanidade a partir do ano de 2020 e que, infelizmente, perdura até o fechamento desta pesquisa.

Sendo assim, agradeço aos amigos e à minha família pelas chamadas de vídeo, pelos abraços virtuais, pelas frases de incentivo que me lembravam sempre que o amor é potência. Ao meu pai e minha mãe, que de outro plano me guardam e zelam, responsáveis por me ensinar que a vida é suor, mas também é sorriso.

À minha querida orientadora, Deise Mancebo, por ter sido tão acolhedora desde o nosso primeiro contato, acreditando em um projeto de pesquisa cujo desenvolvimento, para mim, representa a concretização de um sonho. Sou grata pela autonomia e confiança que adquiri enquanto pesquisadora, graças ao seu olhar atento e generoso.

Aos professores membros da banca de defesa, pela disponibilidade em contribuir para o aperfeiçoamento desta pesquisa. Considero um privilégio poder dialogar com suas valiosas contribuições teórico-metodológicas.

Aos amigos que conquistei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a todos os docentes e demais profissionais que tornam o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana um espaço de resistência.

Aos companheiros da Coordenação-Geral da Graduação do Instituto Federal do Rio de Janeiro, por compreenderem minha ausência em decorrência da licença concedida para a dedicação a esta pesquisa.

Aos docentes do Instituto Federal do Rio de Janeiro que, em um momento tão conturbado, gentilmente abriram as “portas” de suas casas e compartilharam comigo suas experiências, angústias e esperanças por dias melhores. Gratidão!

Mudança, substantivamente, sempre é mudança política. Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudança.

*Florestan Fernandes*

## RESUMO

**BENTIN, P. C. Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica.** 2021. 385 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente investigação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tem por objetivo identificar princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio dos significados e sentidos atribuídos por docentes do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) à própria prática pedagógica. De natureza qualitativa, esta pesquisa assume como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, adotando como procedimentos a revisão bibliográfica, a análise documental, a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos diálogos estabelecidos com os docentes realiza-se sob a abordagem dos núcleos de significação que, apoiada na produção teórica da Psicologia Histórico-Cultural e na percepção da totalidade e historicidade enquanto exigências metodológicas, nos auxilia a: apreender a compreensão destes sujeitos acerca da função social da EPT; identificar o quanto esta se aproxima e/ou se distancia do projeto elencado pelos Institutos Federais, em seu sentido amplo, e da realidade concreta do IFRJ, onde suas práticas se materializam; conhecer as heterogêneas trajetórias profissionais e formativas que prepararam estes sujeitos para a atuação na carreira do magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), bem como compreender necessidades de formação frente às especificidades de uma prática pedagógica que, nesta investigação, é discutida sob sua indissociável face política. Ao articularmos estas reflexões à discussão sobre as concepções de prática pedagógica que regem a formação e o trabalho docente na contemporaneidade, à constituição histórica da educação profissional brasileira, ao processo de profissionalização destes docentes sob a perspectiva das políticas de formação que lhe são direcionadas e que se expressam nas normativas e práticas de gestão do IFRJ, identificamos limites e possibilidades desta instituição enquanto espaço formativo e produtor de conhecimento, tendo como referência a práxis de seus docentes.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Institutos Federais. Formação docente. Prática pedagógica. Práxis.

## ABSTRACT

**BENTIN, P. C. Formative principles for teaching in Professional and Technological Education at the Federal Institutes of Education, Science and Technology from the perspective of pedagogical practice.** 2021. 385 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research, carried out within the scope of the Postgraduate Program in Public Policies and Human Training (PPFH) of the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ), aims to identify training principles for teaching in Professional and Technological Education (EPT), through the meanings and senses attributed by professors of the Federal Institute of Rio de Janeiro (IFRJ) to the pedagogical practice itself. Of a qualitative nature, this research assumes the theoretical-methodological perspective of historical-dialectical materialism, adopting as procedures the bibliographic review, the documentary analysis, the application of a questionnaire and the conduct of semi-structured interviews. The analysis of the dialogues established with the teachers is carried out under the approach of the meaning nuclei, which, supported by the theoretical production of Historical-Cultural Psychology and the perception of wholeness and historicity as methodological requirements, helps us to: understand the understanding of these subjects about the social function of EPT; identify how much it approaches and / or distances itself from the project listed by the Federal Institutes, in its broad sense, and from the concrete reality of the IFRJ, where its practices materialize; to know the heterogeneous professional and formative trajectories that prepared these subjects for the performance in the teaching career in Basic, Technical and Technological Education (EBTT), as well as to understand training needs in face of the specificities of a pedagogical practice that, in this investigation, is discussed under its inseparable political face. When we articulate these reflections to the discussion about the conceptions of pedagogical practice that govern teacher training and work in contemporary times, the historical constitution of Brazilian professional education, the process of professionalization of these teachers from the perspective of the training policies that are directed to them and that are expressed in the IFRJ norms and management practices, we identify the limits and possibilities of this institution as a training space and producer of knowledge, having as reference the praxis of its teachers.

Keywords: Professional and technological education. Federal Institutes. Teacher training. Pedagogical practice. Praxis.



## RESUMEN

**BENTIN, P. C. Principios formativos para la docencia en Educación Profesional y Tecnológica en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología desde la perspectiva de la práctica pedagógica.** 2021. 385 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta investigación, realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Formación Humana (PPFH) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), tiene como objetivo identificar principios de formación para la docencia en Educación Profesional y Tecnológica (EPT). , a través de los significados y sentidos atribuidos por profesores del Instituto Federal de Río de Janeiro (IFRJ) a la práctica pedagógica en sí. De carácter cualitativo, esta investigación asume la perspectiva teórico-metodológica del materialismo histórico-dialéctico, adoptando como procedimientos la revisión bibliográfica, el análisis documental, la aplicación de un cuestionario y la realización de entrevistas semiestructuradas. El análisis de los diálogos establecidos con los docentes se realiza bajo el enfoque de los núcleos de significado, los cuales, apoyados en la producción teórica de la Psicología Histórico-Cultural y la percepción de totalidad e historicidad como requerimientos metodológicos, nos ayuda a: comprender la comprensión de estos temas sobre la función social del EPT; identificar cuánto se acerca y / o se aleja del proyecto listado por los Institutos Federales, en su sentido amplio, y de la realidad concreta de la FIPR, donde se materializan sus prácticas; conocer las heterogéneas trayectorias profesionales y formativas que prepararon a estos sujetos para el desempeño en la carrera docente en Educación Básica, Técnica y Tecnológica (EBTT), así como comprender las necesidades formativas ante las especificidades de una práctica pedagógica que, en esta investigación, se discute bajo su inseparable rostro político. Cuando articulamos estas reflexiones a la discusión sobre las concepciones de la práctica pedagógica que rigen la formación y el trabajo docente en la época contemporánea, la constitución histórica de la formación profesional brasileña, el proceso de profesionalización de estos docentes desde la perspectiva de las políticas de formación que se dirigen a ellos y que se expresan en las normas y prácticas de gestión de la IFRJ, identificamos los límites y posibilidades de esta institución como espacio de formación y productor de conocimiento, teniendo como referencia la praxis de sus docentes.

Palabras clave: Educación profesional y tecnológica. Institutos Federales. Formación de profesores. Práctica pedagógica. Praxis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Distribuição, por faixa etária, de pessoas que frequentaram cursos de formação profissional .....	140
Organograma 1 –	Estrutura da Reitoria do IFRJ .....	203
Gráfico 2 –	Percentual de cursos do IFRJ por eixo-tecnológico .....	206
Esquema 1 -	Conteúdos dos núcleos de significação .....	298

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos docentes participantes da pesquisa .....	79
Quadro 2 – Reforma Capanema .....	97
Quadro 3 – Formatos de escolas voltadas ao ensino agrícola .....	98
Quadro 4 - Leis, decretos e medidas provisórias que indicam a fragmentação da reforma do ensino superior .....	122
Quadro 5 – Requisitos para habilitação ao magistério conforme Decreto nº 20.406/1946 ....	169
Quadro 6 – Quantitativo de cursos regulares no IFRJ por tipo e modalidade .....	204
Quadro 7 – Matrícula por campus do IFRJ, em ordem decrescente .....	205
Quadro 8 – Distribuição de matrículas em cursos técnicos no Estado do Rio de Janeiro por dependência administrativa .....	209
Quadro 9 - Regime e jornada de trabalho dos docentes do IFRJ .....	214
Quadro 10 - Distribuição de docentes do IFRJ por campi, regime e jornada de trabalho .....	214
Quadro 11 – Disciplinas do curso de Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica/IFRJ .....	221
Quadro 12 - Matriz de referência .....	222
Quadro 13 - Disciplinas da área de Educação nos cursos de licenciatura do IFRJ .....	225
Quadro 14 – Cursos lato e stricto sensu direcionados à formação docente no IFRJ .....	225
Quadro 15 – Percentual de docentes conforme titulação acadêmica .....	229
Quadro 16 – Indicadores que compõem os núcleos de significação .....	235

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APNPs	Atividades Pedagógicas não Presenciais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CFE	Conselho Federal de Educação
CNCTI	Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COVID	Corona Virus Disease
CP	Conselho Pleno
CPTP	Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores
CST	Curso Superior de Tecnologia
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
EaD	Educação a distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de jovens e adultos
EMI	Ensino médio integrado
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETN	Escola Técnica Nacional
ETQ	Escola Técnica de Química
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação inicial e continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
ME	Ministério da Economia
MST	Movimento dos Sem Terra
MTB	Ministério do Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
IDORT	Organização Racional do Trabalho
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PINTEC	Pesquisa Industrial de Inovação Tecnológica
PIT	Plano Individual de Trabalho
PL	Projeto de lei
PLAFOR	Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPFH	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPI	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPEC	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ensino de Ciências
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
RAD	Relatório de Atividades Desenvolvidas
RCHD	Regulamento da Carga Horária Docente
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SENAR	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	32
1.1	<b>Concepções de “prática” predominantes no trabalho e formação docente</b> .....	34
1.2	<b>Epistemologia da práxis e a dimensão política da prática pedagógica</b> .....	52
1.3	<b>Sentidos e significados da prática pedagógica: questões metodológicas</b> .....	65
1.3.1	<u>Procedimentos para construção da pesquisa sob a perspectiva dos núcleos de significação</u> .....	74
1.4	<b>Os docentes colaboradores da pesquisa</b> .....	79
2	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO</b> ...	82
2.1	<b>A (con)formação para o trabalho na trajetória educacional brasileira</b> .....	83
2.2	<b>Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os “novos caminhos” para a Educação Profissional e Tecnológica</b> .....	129
2.2.1	<u>A relação entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e inovação no contexto da criação dos Institutos Federais</u> .....	132
2.2.2	<u>No meio do caminho tinha um projeto de Educação Profissional e Tecnológica</u> .....	148
3	<b>PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB O VIÉS DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO</b> .....	159
3.1	<b>(Des)Construções da política de formação de professores para a EPT</b> .....	161
3.2	<b>Concepção de formação docente mediante reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</b> .....	183
4	<b>CONCEPÇÕES DE CARREIRA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</b> .....	201
4.1	<b>Carreira EBTT e organização do trabalho docente</b> .....	209
4.2	<b>Formação docente sob a perspectiva das normativas institucionais</b> .....	215
5	<b>PRINCÍPIOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	232

5.1	<b>Núcleo 1 - Construção e fortalecimento de uma cultura profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica</b> .....	237
5.2	<b>Núcleo 2 – Sistematização de processos formativos referenciados pelas especificidades do trabalho docente em um Instituto Federal</b> .....	263
5.3	<b>Núcleo 3 - Ampliação e diversificação dos espaços de formação</b> .....	279
5.4	<b>Articulando caminhos apontados pela prática pedagógica</b> .....	297
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	308
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	314
	<b>APÊNDICE A - Carta de Apresentação</b> .....	329
	<b>APÊNDICE B - Questionário eletrônico</b> .....	330
	<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	339
	<b>APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas semiestruturadas</b> .....	340
	<b>APÊNDICE E – Pré-indicadores, indicadores e trechos de referência</b> .....	341
	<b>ANEXO A – Teses e Dissertações CAPES_Período 2008-2020</b> .....	379
	<b>ANEXO B – Trabalhos apresentados no Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional</b> .....	382
	<b>ANEXO C – Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica</b> .....	384



## INTRODUÇÃO

Em 2010, uma propaganda<sup>1</sup> veiculada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), cuja chamada era *Com novas escolas e um novo padrão de qualidade, a educação profissional federal merecia um novo nome também*, explicitava o direcionamento do Governo Federal em relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao pontuar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) como *um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil*. Inseridos em um projeto de governo que trouxe como uma de suas principais bandeiras a constituição de um novo pacto com a sociedade, almejando estabilidade econômica com coesão social, os Institutos Federais são caracterizados como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a partir da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituições até então voltadas quase que exclusivamente ao ensino médio-técnico (algumas delas centenárias) foram transformadas em IFs e alçadas ao status de “instituições de ensino superior”, assumindo não só uma nova institucionalidade, como também novas atribuições e responsabilidades. Dentre elas, o atendimento a uma política de expansão e interiorização, vislumbrando contribuições para o desenvolvimento socioeconômico de todas as regiões do país e, principalmente, possibilidades de democratização do acesso para a inclusão social da população historicamente alijada de uma educação de qualidade e de natureza pública.

Um projeto de educação exposto a políticas de desmonte desde o ano de 2016, quando o país se viu envolto em uma conjuntura marcada pela ruptura democrática e pela usurpação do Estado, ato conhecido como “golpe”, engendrado por intermédio da destituição da presidenta

---

<sup>1</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto\\_setec.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf). Acesso em: 13 de novembro de 2018.

eleita Dilma Rousseff e que foi encoberto por um projeto<sup>2</sup> apoiado no argumento de uma “crise” econômica, política, ética e social.

Podemos afirmar que este contexto reflete a crise internacional do capital deflagrada a partir de 2008 e que trouxe à tona a versão mais dura do neoliberalismo, marcada pelo intervencionismo estatal, planos de austeridade, conflitos no âmbito dos marcos democráticos institucionais e realinhamento de forças em diferentes esferas. Como bem demarca Harvey (2016, p.9), o que comumente se define por “crise” pode ser compreendido como movimentos “essenciais para a reprodução do capitalismo”, reformulações que se dão não somente a nível concreto mas, principalmente, no “modo de pensar e entender, nas instituições e ideologias dominantes, nos processos, alianças e subjetividades políticas, nas tecnologias e formas organizacionais, nas relações sociais, nos costumes e nas preferências culturais que permeiam a vida cotidiana”.

Este movimento, iniciado no norte global, se instalou com mais força nos países periféricos em 2013, onde a instituição de um “Estado de exceção”<sup>3</sup> a partir de 2016 marcou definitivamente o fim da ilusão posta pela política de conciliação de classes que veio se desenhando no Brasil desde o início dos anos 2000 e que, a partir das eleições de 2018, foi definitivamente enterrada pela reestruturação estatal de caráter ultradireitista. Neste contexto, a ideia de

---

<sup>2</sup> Sob um olhar retrospectivo, podemos compreender melhor o “Golpe” enquanto “projeto”, ao considerarmos que diferentes ações foram empreendidas na tentativa de legitimar o rompimento da institucionalidade democrática no país. Aproveitando-se da onda de protestos em 2013 que ficou conhecida como “Jornadas de Junho” (movimento não partidário e com uma agenda de reivindicações fragmentada), foi iniciado pela oposição um movimento de “antipetismo” que, por exemplo, colocaria em dúvida a legitimidade do resultado eleitoral dias após a eleição de 2014, sendo solicitada a recontagem de votos. Sem sucesso, foi iniciada cerca de três meses após a reeleição da presidenta Dilma (estava no cargo desde 1º de janeiro de 2011) campanha para a sua deposição, contabilizando até setembro de 2015 a apresentação de trinta e sete pedidos de impeachment. Destes, foi aprovado em abril de 2016, pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, o processo que acusava a presidenta, indevidamente, de crime de responsabilidade fiscal. Paralelamente, novos ativismos de direita se consolidaram (com destaque para o Movimento Brasil Livre – MBL), impulsionados por uma elite empresarial sedenta por recuperar-se da crise estrutural do capital financeiro ocorrida em 2008/2009 e por frações de classe que traziam como principal bandeira o “fim da corrupção”, demanda esta massificada pelas mídias de grande circulação e prontamente atendida pela “Operação Lava Jato”, bem como por sucessivas violações naturalizadas no âmbito do ordenamento jurídico, em suas esferas legislativa, executiva e judiciária. O impeachment de Dilma Rousseff ocorreu em 31 de agosto de 2016 e a presidência foi assumida pelo seu então vice, Michel Temer, que se aproveitou do discurso de austeridade e combate à corrupção para implementar no país uma série de “reformas” identificadas com a condução política da extrema direita.

<sup>3</sup> De acordo com Agamben (2004, p. 49), esta conjuntura “refere-se, antes, a uma suspensão do ordenamento vigente para garantir-lhe a existência. Longe de responder a uma lacuna normativa, o estado de exceção apresenta-se como a abertura de uma lacuna fictícia no ordenamento, com o objetivo de salvaguardar a existência da norma e sua aplicabilidade à situação normal. A lacuna não é interna à lei, mas diz respeito a sua relação com a realidade, a possibilidade mesma de sua aplicação. É como se o direito contivesse uma fratura essencial entre o estabelecimento da norma e sua aplicação e que, em caso extremo, só pudesse ser preenchida pelo estado de exceção, ou seja, criando-se uma área onde essa aplicação é suspensa, mas onde a lei, enquanto tal, permanece em vigor”. Para aprofundamento, consultar a obra AGAMBEN, G. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

educação tal como consta no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família”, a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), encontra-se ameaçada, afirmativa que parte da percepção de diferentes “frentes”, autointituladas como “conservadoras” e “reformistas”, que ganharam força no pós-golpe e impactam diretamente no ideal (ainda que historicamente burguês) de escola pública, universal, gratuita, laica e de qualidade.

Como exemplo destas frentes, apresentadas no decorrer desta pesquisa, podemos citar o *Movimento Escola sem Partido* (2004), o *Movimento Todos pela Educação* (2005), a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica e a instituição da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017. Também destacamos os movimentos de sucateamento e de privatização que rondam a educação pública representados, por exemplo, pela Emenda Constitucional 95/2016 e os controversos programas *Future-se* e *Novos Caminhos*, este último determinado como a política de governo voltada à Educação Profissional e Tecnológica.

Enquanto Pedagoga concursada e lotada na Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROEN) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), onde atuo desde maio de 2011, tenho minha atividade profissional (e implicações pessoais) diretamente afetada por estas correlações de forças e, dentre os diferentes espaços impactados por estas transformações (e regressões) que atingem direitos universais, sociais e subjetivos, chamou minha atenção o empenho destas em “retirar dos docentes aquilo que os identifica – produzir, organizar e socializar conhecimentos” (FRIGOTTO, 2018, p. VIII).

Tal inquietação é justificada devido a minha inserção em um grupo de trabalho (GT), criado no IFRJ em 2015, que teve como objetivo a criação de um curso de formação pedagógica, inicialmente voltado exclusivamente aos docentes<sup>4</sup> não licenciados da instituição. Esta demanda visava ao atendimento de questões legais, postas pelas diretrizes para a formação inicial e continuada<sup>5</sup> de docentes que atuam na Educação Básica até então em vigor, com base no que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de

---

<sup>4</sup> Desejamos demarcar que, sempre que nos referirmos a “docentes” nesta pesquisa, contemplaremos sua dimensão de gênero (homens e mulheres docentes). Quando se fizer necessária alguma referência à divisão sociosexual do trabalho, o gênero em questão será explicitado no texto.

<sup>5</sup> Identificamos na literatura reflexões que dissociam a formação continuada da formação permanente, indicando que esta última teria um caráter mais amplo. Nesta pesquisa, optamos por adotar a conceituação “continuada”, em consonância com os documentos normativos e marcos regulatórios com os quais dialogamos.

dezembro de 1996), em seu Art. 62: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura<sup>6</sup>, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

Sendo assim, estão submetidos a esta legislação os docentes dos IFs, uma vez que pertencem à carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), regida pela Lei nº 12.772/2012 e destinada “a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da Educação Básica e da educação profissional e tecnológica”. Portanto, tendo como ponto de partida a legislação vigente, a gestão do IFRJ tinha como expectativa a conclusão do projeto do curso em um período de seis meses, o que se tornou inviável diante da inevitável ampliação do campo de discussão, análise e, conseqüentemente, enfrentamentos vivenciados pelo grupo.

Um destes enfrentamentos, de caráter estrutural, é o fato destes docentes lidarem ao longo de sua profissionalização com a inexistência de uma política específica para a sua formação e com a legitimação, diante da especificidade de determinadas disciplinas técnicas, da contratação de docentes não licenciados ou sem formação pedagógica. Ao mesmo tempo, percebemos que não necessariamente os docentes licenciados tiveram incorporadas em seus cursos de formação discussões político-pedagógicas fundamentais na relação entre trabalho e educação, uma ausência percebida, inclusive, na própria estrutura organizacional e documentos institucionais do IFRJ, ao considerarmos um dos objetivos registrados em sua lei de criação: a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

Esta base material nos levou a outro enfrentamento, situado no âmbito do posicionamento da própria comunidade docente, que tendia ora a uma preocupação explicitamente centrada nos termos das exigências legais para certificação, em detrimento do processo de formação em si, ora ao entendimento de que a validação do “notório saber”, a partir da Reforma do Ensino Médio promulgada em 2017, legitimaria uma já consolidada “experiência” docente e invalidaria a necessidade de atendimento à legislação em vigor.

Embora tenhamos encerrado as atividades do GT no início do ano de 2018 sem conseguir implantar o curso, durante as discussões oportunizadas pelos encontros e por contatos informais estabelecidos com a comunidade docente foi possível perceber que os anseios ultrapassavam o âmbito da oferta de um curso de formação pedagógica para habilitação à docência na Educação Básica, desvelando posicionamentos polissêmicos em torno dos sentidos

---

<sup>6</sup> A Resolução CNE/CP nº 02/2015, vigente à época, instituiu como equivalente à licenciatura a conclusão de um curso de formação pedagógica, voltado para graduados não licenciados.

epistemológicos, políticos e identitários da docência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica sob os fundamentos estruturantes de um Instituto Federal.

Esta percepção gerou em mim uma curiosidade: o que estes sujeitos, considerando a realidade sócio-histórica na qual estão inseridos, necessitam em termos de formação para sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica? Trago aqui a palavra “curiosidade” em seu sentido freiriano, para quem não há

na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).

Portanto, as implicações diante deste processo motivaram meu ingresso, em agosto de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de concentração “Formação Humana e Cidadania” e sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Mancebo, assumindo como objeto de pesquisa a discussão sobre formação e trabalho do docente que atua na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.

O debate que propomos ultrapassa a necessidade de complementação da formação da profissão de origem com saberes pedagógicos, tal qual estipula a legislação, levando ao entendimento de que somente o docente não licenciado careceria de preparo para atuar na EPT. Partimos da hipótese de que as bases epistemológicas e políticas que sustentam a concepção dos Institutos Federais levam à (re)construção, em sua forma e conteúdo, de uma prática pedagógica específica para a Educação Profissional e Tecnológica, contexto no qual as normativas em vigor para a formação docente da Educação Básica, fundamentadas por concepções generalistas e descontextualizadas em relação a este espaço, acentuam-se ainda mais como insuficientes e distanciadas da *práxis*<sup>7</sup> destes sujeitos. Por *práxis*, compreendemos a

atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação

---

<sup>7</sup> Etimologicamente, a palavra “*práxis*” deriva do grego antigo *praxis*, que designava “ação”. Para Konder (1992, p. 97), “O termo, ao que parece, não era muito preciso; comumente, designava a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva, a ação moral, a ação dos cidadãos. Era, com certeza, diferente da *poiésis*, que era a produção material, a produção de objetos”. Na linguagem contemporânea, é sinônimo de “prática” e, ao longo das nossas discussões, retornaremos a esta conceituação.

que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Uma prática que traz, articulado à perspectiva teórico-epistemológica de uma educação integral e integrada como projeto político-pedagógico de desenvolvimento humano, o princípio da verticalização, materializado pela determinação de eixos tecnológicos<sup>8</sup> guiando a oferta de cursos de diferentes níveis e modalidades em um determinado campus o que, ao mesmo tempo, oferece alternativas diversas de formação aos estudantes e otimiza os recursos necessários para sua concretização. Desta forma, este princípio institui uma arquitetura curricular onde os docentes, além das atividades de ensino em diferentes níveis e modalidades em um mesmo espaço institucional, dedicam-se a projetos de pesquisa e extensão, atividades de gestão acadêmica e produção técnico-científica, atendendo aos mesmos parâmetros direcionados às instituições de ensino superior, as quais os IFs são equiparados no que tange aos mecanismos de regulação, supervisão e avaliação.

Sendo assim, estamos diante de uma prática que, em sua forma, exige tanto o domínio de especificidades didático-pedagógicas da Educação Básica, prioritariamente no ensino médio integrado à formação profissional técnica, quanto do ensino superior: este último, além de também marcado pela histórica ausência de um amparo legal voltado à formação pedagógica de seus docentes, ainda traz consigo a cultura da primazia das práticas de pesquisa sobre o ensino e do volume de produção acadêmica como “termômetro” para avaliação da qualidade de seu trabalho, conforme critérios de agências reguladoras e de fomento.

Em seu conteúdo, por sua vez, tais práticas possuem um forte vínculo ideológico com o campo crítico que guia as pautas de luta dos trabalhadores, voltadas à emancipação de jovens e adultos e à transformação social. Em coerência com esta perspectiva, trazem como fio condutor de sua atuação o comprometimento

---

<sup>8</sup> Conforme glossário da Plataforma Nilo Peçanha, *eixo tecnológico* é compreendido como “o agrupamento de ações e das aplicações científicas às atividades humanas de mesma natureza, possuindo um núcleo de saberes comuns, embasados nas mesmas ciências e metodologias. São aplicados na classificação dos cursos da educação profissional, constante dos Catálogos Nacionais”. Disponível em <http://resultados.plataformanilopecanha.org> (Acesso em: 12 de novembro de 2019). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica definem “eixo tecnológico” como “a estrutura de organização da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as diferentes matrizes tecnológicas nele existentes, por meio das quais são promovidos os agrupamentos de cursos, levando em consideração os fundamentos científicos que as sustentam, de forma a orientar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), identificando o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que devem orientar e integrar a organização curricular, dando identidade aos respectivos perfis profissionais” (CNE, 2021).

com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Diante deste complexo campo de atuação, temos também um perfil docente diversificado, onde a perspectiva de “indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 74) permeia tanto a prática de docentes recém concursados, muitos sem experiência profissional e que carregam como referência a cultura “universitária” e academicista na qual se formaram, bem como de docentes oriundos da antiga Escola Técnica e Centros Federais de Educação Tecnológica (alguns, inclusive, foram seus ex-alunos) que, sem que houvesse um processo de transição, foram “inseridos” a partir de 2008 em um novo modelo institucional e uma nova concepção de Educação Profissional e Tecnológica.

Estas diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais foram unificadas em uma carreira específica, em novos territórios, sob novas responsabilidades e diversificação do público a ser atendido sem que, concomitantemente, as especificidades destas condições objetivas e de sua reorientação de concepção de formação e função social fossem contempladas em políticas de formação docente de caráter inicial e/ou continuado.

“Nascida”, portanto, “de exigências próprias e internas ao pesquisador e ao seu campo de atividades” (CHAUÍ, 2021, p. 10), objetivamos com esta pesquisa **identificar princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica institucionalizada pelos IFs, por meio dos significados e sentidos atribuídos pelos docentes do Instituto Federal do Rio de Janeiro à própria prática pedagógica**. Compreendendo como “princípios” as bases que direcionam a ação, a presente investigação foi desenvolvida em torno da seguinte indagação: quais “vontades” são apontadas por estes sujeitos no processo de reflexão sobre sua práxis que possam indicar especificidades desta formação?

Apropriamo-nos da concepção de “vontade” sob a perspectiva do intelectual sardo Antonio Gramsci, para quem “há uma homologia entre a formação da vontade do indivíduo e a construção de um projeto coletivo de sociedade” (SEMERARO, 2005, p. 31). Sendo assim, ao elencarmos a prática destes sujeitos como dimensão central de seus processos formativos, compreendemos que esta

não fala por si mesma; os fatos, ou fenômenos, têm de ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar por meio da observação imediata; é preciso ver para além das aparências, que mostram apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. Para conhecer,

é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento (KUENZER, 2017, p. 343).

Portanto, nosso processo de construção do conhecimento é referenciado pela perspectiva materialista histórico-dialética, concepção teórico-epistemológica que nos leva a conceber a experiência sensível sob a ótica de suas determinações e contradições, buscando desvelar o que encobre a realidade na expectativa de ordená-la e compreendê-la. Realidade esta concebida como manifestação concreta e dialética<sup>9</sup> do processo histórico sob o qual “nos movemos interativa e conflitivamente, em busca de conexões entre partes e todo, micro e macro, para que melhor tenhamos condições de transformá-la individual e conjuntamente” (SEMERARO, 2005, p. 37).

Para delimitarmos nossa compreensão a respeito da *prática pedagógica*, destacamos as contribuições de Franco (2016, p. 541), sinalizando que nem toda prática docente é pedagógica, sendo esta compreendida como sentido e direção da primeira, “que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”. Ainda de acordo com a autora, essas práticas são estruturadas, dialeticamente,

nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se 22juda22e-la como expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas (FRANCO, 2016, p. 547).

Sendo o conhecimento construído mediante necessidades práticas, retornando a estas para sua validação, comumente à palavra “prática”<sup>10</sup> é atribuído um teor pragmático,

<sup>9</sup> Conforme aponta Kosik (1995, p. 11), a dialética pode ser compreendida como “o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns”.

<sup>10</sup> Há uma discussão acadêmica sobre a pertinência de substituímos a expressão “prática pedagógica” por “trabalho pedagógico”, o que ampliaria possibilidades de elaboração conceitual. No entanto, seguimos com o conceito de “prática” como categoria central conscientes de que esta adoção não suprime a necessária discussão em torno das questões ontológicas, epistemológicas e políticas sobre o trabalho docente que, em nossa concepção, não se resume ao pedagógico conforme comumente compreendido, ou seja, um conjunto de conhecimentos específicos, métodos e técnicas. Cientes, portanto, de que todo conceito precisa ser reconstruído frente as condições objetivas as quais ele é aplicado, estamos atentos a sinalização feita por Gramsci (1999, p. 126) de que “A dificuldade de adequar a expressão literária ao conteúdo conceitual, bem como a confusão entre as questões de terminologia e as de substância e vice-versa, são características do diletantismo filosófico, da falta de senso histórico na apreensão dos diversos momentos de um processo de desenvolvimento cultural, ou seja, são características de uma concepção antidialética, dogmática, prisioneira dos esquemas abstratos da lógica formal”.



instrumental, concebida como “ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício” (VASQUÉZ, 2011, p. 35). Buscamos compreender como esta concepção fundamenta uma racionalidade técnico-instrumental de normatização e prescrição da ação docente que, na contemporaneidade, é aprofundada pelo viés economicista de educação, racionalidade sob a qual foi apropriada a epistemologia<sup>11</sup> da prática, tendo como um de seus pilares a ideia de “profissional reflexivo” (SCHÖN, 1995) que influenciou fortemente políticas educacionais a partir dos anos 1990 e, conseqüentemente, a *formação docente*.

Portanto, diante da proposição de identificarmos princípios formativos referenciados pela concreticidade da própria prática pedagógica destes sujeitos, sob a perspectiva de uma institucionalidade que traz consigo um projeto voltado a emancipação social de jovens e adultos trabalhadores, buscamos a (re)construção de uma outra epistemologia, onde esta mesma prática seja permanentemente reconstruída e ressignificada, estabelecendo uma relação de indissociabilidade entre ação e reflexão que possibilite sua compreensão como práxis, ou seja, “ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (FRANCO, 2016, p. 543). Desta forma, apoiados nas reflexões de Curado Silva (2018, p. 335), almejamos uma formação docente orientada por uma “teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis [que] tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real”.

Sendo a atividade prática a “mediação dialética entre o homem e a natureza, a célula histórica elementar pela qual o homem, pondo-se em relação com a natureza através da tecnologia, a conhece e a domina” (GRAMSCI, 1999, p. 166), trazemos como par dialético da formação sob a perspectiva da práxis a categoria *trabalho*. Conforme sinalizam Souza e Magalhães (2016, p. 26),

De fato, é o trabalho, posto como categoria central, que faz a mediação entre teoria e prática, é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo é através do trabalho que a teoria se faz prática, desenhando as possibilidades de transformações dialética da realidade.

---

<sup>11</sup> Saviani (2017, p. 2) sinaliza que, na língua grega, diferentes palavras expressam “conhecimento” em sentidos diversos, como *gnosis* (conhecimento em sua amplitude), *episteme* (conhecimento sistematizado), *sofia* (sabedoria, conhecimento advindo da experiência) e *doxa* (senso comum). Portanto, embora a palavra “epistemologia” seja identificada como “teoria do conhecimento”, “cabe entender que, rigorosamente, o termo derivado do grego que corresponde ao significado de ‘teoria do conhecimento’ é ‘gnosologia’, enquanto que epistemologia já evocaria mais especificamente a teoria do conhecimento científico ou teoria das ciências”.

Desta forma, diante de uma ampla produção acadêmica acumulada sobre trabalho e formação docente, buscamos apreender como estas discussões têm sido fomentadas em referência à docência nos Institutos Federais. Uma primeira observação é que esta jovem institucionalidade, de uma forma geral, tem sido objeto de atenção da produção acadêmico-científica, conforme observado em mapeamento realizado com base no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): adotando inicialmente como descritor de busca “instituto federal de educação” e utilizando como único critério de filtragem o período entre 2011<sup>12</sup> a 2019, foram identificados 3.121 resultados.

Considerando nossos eixos de análise, dentre este universo buscamos pesquisas cujos títulos fossem associados aos descritores *trabalho docente*, *formação docente*, *formação de professores e prática pedagógica*, sendo observados 227 resultados. Todavia, Burnier e Gariglio (2014, p. 82) destacam “que ainda há muito o que avançar nessa questão, tanto no campo teórico quanto no das práticas e políticas educacionais”, sinalizando a limitada atenção direcionada pela produção intelectual ao tema da formação de docentes que atuam na EPT o que, em suas análises, reforça a ideia de que estes sujeitos são profissionais que apenas necessitam dos saberes de sua área específica de formação e a experiência no mercado de trabalho para atuarem em sala de aula.

Atentos a esta questão, após realizarmos a leitura dos resumos, identificamos que a maior parte destes trabalhos assume como principal objeto de análise a atuação docente frente a um determinado conteúdo disciplinar ou programa governamental, o que nos levou a destacar 28 pesquisas, sendo 23 dissertações (sete delas desenvolvidas no âmbito de programas de Mestrados Profissionais) e 05 teses (Anexo A), por tratarem da formação docente na EPT em uma perspectiva mais ampla.

Buscando também identificar a expressividade da temática em eventos acadêmicos, destacamos o XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em 2010 na cidade de Belo Horizonte onde, tendo como tema *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, trouxe como um de seus subtemas a “Educação Profissional e Tecnológica”, contemplando um simpósio dedicado à formação destes professores. Embora tenham sido apresentados 11 painéis e 24 pôsteres referentes a esta temática, nenhuma destas produções trouxe a discussão sobre a formação do docente

---

<sup>12</sup> Apesar dos Institutos Federais terem iniciado suas atividades a partir de 2009, consideramos o intervalo de 24 meses para identificação de registro das primeiras pesquisas, tempo limite para a conclusão dos cursos de mestrado iniciados após a instituição da Lei nº 11.892/2008.

atuante nos então recentes Institutos Federais; esta discussão somente aparece, embora de forma indireta, na Coleção “Didática e Prática de Ensino”, produção que reúne artigos dos simposistas do evento, onde há um capítulo intitulado “Educação Profissional e Tecnológica: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente”.

Visamos também apreender como essa produção se dá no interior da RFEPCT, tendo como principal referência as apresentações realizadas no *Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica*. No entanto, embora tenha organizado quatro edições desde 2009 e seja considerado o mais importante evento para a EPT, não localizamos um sítio institucional ou repositório para acesso aos trabalhos apresentados, o que impediu nossa análise. Outro evento de destaque é o *Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*, evento bianual realizado desde 2011 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IF do Rio Grande do Norte (IFRN), que traz como um dos seus eixos temáticos “Formação de professores para a educação profissional”.

O I Colóquio não disponibiliza em seu sítio institucional os anais do evento, então localizamos trabalhos apresentados entre a II e a IV edição, identificando 21 produções (Anexo B) que dialogam de forma mais próxima com nossa proposta de pesquisa. O PPGEP/IFRN também é responsável pela edição contínua do periódico eletrônico *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, articulando grande parte da produção da Rede e, considerando as publicações no período entre 2008 e 2020, destacamos 19 artigos direcionados a formação dos docentes que atuam na EPT (Anexo C).

Por último, no site da Editora do IF da Paraíba (IFPB) estão disponibilizados nove volumes da série *Reflexões na Educação*. Idealizadas e organizadas por docentes do curso de Pós-graduação stricto sensu em Ensino de Ciências (PROPEC) do IFRJ a partir do ano de 2017 (responsáveis pelos três primeiros volumes), estas produções contam com a participação de servidores da RFEPCT, estudantes e demais pesquisadores que se dediquem a discussão de diferentes temáticas sob a perspectiva dos Institutos Federais.

Após a leitura dos materiais selecionados, observamos que as pesquisas destacadas foram, em sua maioria, realizadas por servidores professores e técnico-administrativos pertencentes à RFEPCT. Considerando as tendências gerais destas pesquisas, é possível identificar que, embora apontem a necessidade de uma formação específica para a docência na Rede, estão voltadas prioritariamente aos docentes não licenciados e que atuam no Ensino Médio Técnico, não explorando um dos princípios basilares dos IFs, ou seja, a verticalização que, conforme vimos, posiciona estes mesmos docentes em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Ao mesmo tempo, destacam a ausência de marcos regulatórios específicos para a docência na EPT e apontam como alternativa a formação contínua como projeto institucional mas, no entanto, ao materializarem propostas, estas se mantêm no âmbito da oferta de cursos de formação pedagógica orientadas pelas diretrizes direcionadas à Educação Básica. Há também uma perspectiva de formação baseada na unidade entre teoria e prática mas, embora seja recorrente a utilização da palavra “práxis” e a adoção de fundamentos oriundos de perspectivas teóricas críticas, esta indissociabilidade é predominantemente discutida à luz do referencial da epistemologia da prática e do conceito de professor reflexivo, onde “unidade” é comumente compreendida como “integração” ou “articulação” entre diferentes saberes.

Por sua vez, a concepção de prática pedagógica majoritariamente presente nas pesquisas analisadas gira em torno da mobilização de saberes e habilidades no fazer docente, minimizando a reflexão em conjunto com os princípios e finalidades dos Institutos Federais que dão direção a esta prática e, portanto, devem ser considerados como uma das bases da formação dos docentes que ali atuam; assim posto, as propostas de formação acabam por ter um peso muito maior na dimensão didática do que no compromisso ético-político assumido pelo espaço onde atuam.

Percebemos, portanto, que, embora os IFs sejam mobilizados enquanto objeto de pesquisa, a produção voltada às especificidades da formação e trabalho dos seus docentes ainda não tem sido expressiva, o que, em parte, justifica nosso esforço de análise visando contribuir para o avanço deste debate.

Compreendendo práticas pedagógicas como práticas sociais que espelham elementos da sociabilidade na qual se inserem, bem como discutindo a possibilidade de uma formação docente referenciada pela epistemologia da práxis, que parte da “realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana” (CURADO SILVA, 2018, p. 335), nossas análises foram centradas na *dimensão histórico-política* desta prática. Esta opção se justifica pelo fato desta dimensão permear

a construção da identidade profissional e de um projeto de escola. Como princípio, defendemos que a formação possibilite ao professor conhecer e dominar as bases epistemológicas em que a função da escola vai sendo constituída e que orienta seus objetivos e suas formas de trabalho. Há um caminho percorrido, fomentado por significados políticos, que são atribuídos à escola e que contribuíram para o sentido político do ser professor (CURADO SILVA, 2018, p. 339).

Concebemos que o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do docente, na perspectiva da práxis pedagógica, está atrelado à disponibilidade de conhecimentos,

experiências e condições materiais que possibilitem ações transformadoras em seu cotidiano. Desta forma, elencamos como um dos pontos de problematização a **compreensão que estes sujeitos têm acerca da função social da educação profissional e tecnológica, buscando ao mesmo tempo identificar o quanto esta se aproxima e/ou se distancia do projeto elencado pelos IFs, em seu sentido amplo, e da realidade concreta do IFRJ, onde suas práticas se materializam.**

Conforme apontado anteriormente, destacamos a não distinção entre docentes licenciados e não licenciados como sujeitos participantes desta pesquisa, mantendo coerência com nossa hipótese de que as licenciaturas, embora afirmadas nesta pesquisa enquanto espaços legítimos da formação inicial destes profissionais e de fortalecimento da cultura profissional docente, não contemplam adequadamente as especificidades da docência na EPT. Da mesma forma, reconhecemos a legitimidade dos docentes bacharéis e tecnólogos, diferentemente “habilitados” para a docência sob condicionantes historicamente demarcados, enquanto parte de um coletivo cujas experiências e construções derivadas de campos diversos não devem ser descartadas.

Desta forma, consideramos necessário conhecer **as trajetórias profissionais e formativas destes docentes, os caminhos que direcionaram estes sujeitos à docência e que contribuíram para a compreensão pessoal do que é “ser” professor da educação profissional e tecnológica. Paralelamente, nossas discussões também permearam reflexões destes sujeitos acerca das especificidades da carreira EBTT, objetivando apreender elementos acerca de uma identificação no contexto da docência na EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme posto pela institucionalidade dos Institutos Federais.**

Diante deste contexto e considerando que os Institutos Federais também trazem como uma de suas responsabilidades a formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, nossas análises contemplaram tanto a discussão sobre formação inicial quanto a formação continuada destes sujeitos, o que nos exigiu **a compreensão sobre como estas dimensões são delineadas no âmbito das políticas públicas, bem como nas normativas e práticas de gestão do IFRJ. Desta questão deriva mais um ponto de problematização: identificar como os docentes avaliam a efetividade destes encaminhamentos, considerando limites e possibilidades do IFRJ enquanto espaço coletivo formativo e produtor de conhecimento.**

Portanto, conforme apontamos ao longo do texto, como base para a efetivação destes diálogos foram estabelecidos três eixos de análise em torno da docência na EPT: trabalho, formação e prática pedagógica em sua dimensão histórico-política. Delimitados pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, estes eixos são articulados sob a concepção de que “Os

homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2003, p. 7). Diante desta premissa, de acordo com Frigotto (2006, p. 27),

O elemento crucial na análise dialética no campo das ciências sociais e humanas é, pois, a capacidade de apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico. O campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras como os grupos, classes ou frações de classe<sup>13</sup>, em síntese, as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas.

O diálogo com a experiência histórica é parte da construção metodológica desta pesquisa, perpassando toda a produção para além da dimensão retrospectiva. Considerando nosso objeto, a proximidade temporal de nossas análises seria inevitável e, frente ao conturbado contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu, nossa linha do tempo para análise se estende até o ano de 2021, em decorrência de marcos legais que impactam diretamente em nossas análises e do desejo em alcançar um degrau descrito por Chauí (2021, p. 10) como a “capacidade de enfrentar os problemas científicos, humanísticos e filosóficos postos pelas dificuldades da experiência de seu próprio tempo; quanto mais uma pesquisa é reflexão, investigação e resposta ao seu tempo, menos perecível e mais significativa ela é”.

Seguindo uma breve apresentação da estrutura deste trabalho, na primeira parte apresentamos nossa compreensão de prática pedagógica enquanto sentido e direção dos processos educativos, situando esta prática no âmbito da disputa entre distintos projetos societários e bases epistemológicas: o pragmatismo e sua visão associativa, que concebe a teoria como utilidade a ser comprovada na prática, e a práxis e sua visão de unidade, assumindo a indissociabilidade entre teoria e prática. Diante da escolha por trazer como protagonistas desta pesquisa os docentes da carreira EBTT inseridos na realidade concreta do IFRJ, esta discussão contempla ainda nossas reflexões acerca dos desafios metodológicos postos pela dialética existente entre o coletivo e o singular, o equilíbrio entre as dimensões das subjetividades e da materialidade, desafios estes sintetizados nas palavras de Freire (1996, p. 99):

---

<sup>13</sup> Sobre a conceituação de “classes”, Konder (1992, p. 134) sinaliza que no tempo presente presenciamos “o aparecimento de grupos instáveis e camadas de difícil definição, proliferando entre o proletariado e a burguesia, assumindo funções novas e papéis múltiplos, que repercutem na sociedade e influenciam a vida política e cultural. Em tais condições, a luta de classes não desaparece, mas as formas pelas quais ela se realiza vão deixando de ser imediatas e diretas, vão se tornando indiretas, sinuosas, passando por mediações cada vez mais delicadas: passam por conflitos deslocados do campo das contraposições nítidas e explícitas para o campo das manobras hábeis e sutis”.

De um lado, a compreensão mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.

Sendo esta uma pesquisa que dá ênfase a aspectos qualitativos, adotamos como procedimentos, além da revisão bibliográfica, a análise de documentos oficiais de domínio público veiculados principalmente pelo Ministério da Educação, SETEC e IFRJ por meio de mídias impressas, eletrônicas e/ou digitais, onde visamos extrapolar a discussão isolada e estática das normativas em si, buscando identificar as múltiplas determinações e relações de forças impressas em suas linhas (e entrelinhas) no que diz respeito à ideia de Educação Profissional e Tecnológica, bem como à percepção de trabalho, formação e carreira dos docentes que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Nossos diálogos com os sujeitos da pesquisa, por sua vez, ocorreram por meio da aplicação de um questionário eletrônico e entrevistas semiestruturadas, cuja análise se deu sob a abordagem metodológica dos *núcleos de significação*, o que se justifica pela sua coerência com a base histórico-dialética dos referenciais utilizados para análise dos sentidos e significados destacados pelos docentes em relação a sua prática pedagógica, almejando identificar princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica institucionalizada pelos Institutos Federais. Apoiada na produção teórica da Psicologia Histórico-Cultural, onde a singularidade humana é posta como plural e contraditória, travessia que se dá diante de tramas sociais e históricas, esta abordagem nos auxiliou a compreender cada enunciação como movimentos concretos aos quais nossos impulsos interpretativos deveriam ser submetidos, atentos ao fato de que estamos “sempre um tanto fadados a fazê-lo já de dentro de um modo conceitual – que busca determinada ordenação e classificação das coisas, por vezes mortificando-as, por vezes padecendo de um excessivo desejo de dominá-las” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 205).

Portanto, esta abordagem implica assumir a totalidade e historicidade como exigências metodológicas, diante das quais os conceitos e categorias oriundos das expressões dos sujeitos adquirem concreticidade. Konder (1992, p. 123) nos ajuda a reafirmar tal exigência ao pontuar que

O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está sempre grávido das possibilidades concretas de futuro. Uma postura que se limite a interpretar passivamente o que está presente, diante de nós, de maneira imediata, não capacita o sujeito para distinguir de modo consequente os elementos que “amarram” as coisas (e se opõem, tendencialmente, às mudanças mais ousadas) e os elementos que empurram as coisas para a frente, pressionando-as no sentido de

engendrarem o *novo*. O sujeito só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e 30judá-las a se concretizar.

Desta forma, revisitar a trajetória da Educação Profissional no Brasil nos ajudou a compreender os contextos sócio-históricos que a delimitam, demarcando seu lugar historicamente secundário na estruturação da educação brasileira sob a hegemonia de uma pedagogia que organiza a seleção, distribuição e acesso ao conhecimento sob a determinação de grupos hegemônicos orgânicos ao capital, realidade que se pretendeu modificar, sob a ótica da classe trabalhadora, mediante a instituição dos Institutos Federais.

Em relação a esta institucionalidade, elencada como modelo para a EPT no âmbito da RFEPCT, buscamos avançar em nossas discussões para além da sua lei de criação, enfoque predominante na bibliografia consultada. Para tanto, situamos nossas análises na articulação da EPT com a política nacional de ciência, tecnologia e inovação, cuja perspectiva de inserção qualificada de jovens e adultos trabalhadores no cenário produtivo por meio do investimento na produção do conhecimento de interesse social tem sido ameaçada mediante a instituição de projetos que atacam diretamente os campos da educação, do trabalho, da pesquisa e cultura, esferas que os Institutos Federais, em sua essência, almejam integrar.

No conjunto das nossas análises, transitar pelo histórico da EPT ressaltou a necessidade de pensarmos a formação dos seus docentes partindo de possibilidades concretas, tendo como horizonte a potencialização da travessia para a educação omnilateral proposta pelos IFs, uma vez que, conforme apontam Burnier e Gariglio (2014, p. 78-79), “enquanto o aluno é chamado a ser ‘empregável por si mesmo’, o professor é [poderá ser] o único aliado que as políticas públicas colocam em seu caminho”. Uma tarefa que, comumente, ocorre para além e independentemente de marcos regulatórios, a começar pela também histórica ausência de diretrizes sólidas direcionadas à formação dos sujeitos da pesquisa.

Essa discussão é contemplada ao trazermos o processo de profissionalização destes docentes sob o viés das políticas de formação implementadas a partir do século XX, destacando o quanto as mesmas expressam uma posição social marginal da docência para a EPT, desvelando uma preocupação estritamente voltada à habilitação e não ao desenvolvimento do trabalho docente neste tipo de ensino, sob arranjos regulamentais que validam a inserção de profissionais no espaço escolar sem formação específica. Mesmo diante da reorientação de forma e conteúdo da formação para o trabalho posta pelos Institutos Federais e da consequente imposição de uma nova estrutura de trabalho docente, esta situação se mantém mediante a ausência de políticas



governamentais voltadas à formação para docência articuladas às bases epistemológica, filosófica e ético-política da nova institucionalidade.

Esta situação foi explicitada por meio da análise de documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPI) do IFRJ, espaço ao qual fazem referência os significados e sentidos apontados pelos sujeitos da pesquisa e onde percebemos que, mesmo diante da missão de preparar professores para a EPT e de agrupar um coletivo de sujeitos históricos oriundos de trajetórias diversas sob uma nova carreira, não são apresentadas políticas internas direcionadas ao trabalho e à formação de seus docentes. A análise documental que sustenta esta discussão nos auxiliou, conforme aponta Xavier (2014, p. 835), a

explicitar os imperativos práticos e ideológicos da gestão do Estado sobre a identidade dos professores, identificados por meio da observação de determinadas regras de conduta profissional, das condições de ingresso, desempenho e valorização da carreira, bem como pela atribuição de certas qualidades, funções e papéis sociais que os documentos governamentais, tais como os materiais de orientação curricular e as propostas pedagógicas oficiais declaram esperar desses profissionais.

De certa forma, a síntese de todos estes diálogos se faz presente na sistematização dos sentidos e significados dos docentes acerca de sua prática pedagógica que, inclusive, dialogam com o conjunto da produção por meio de algumas intervenções destacadas ao longo do texto. Ao buscarmos como caminho possível uma formação articulada à prática pedagógica, para além da mecânica adaptação curricular de diretrizes postas pela legislação vigente e concebida não como ação espontânea, mas como consciência crítica e espaço de produção e reconstrução do conhecimento, elevamos esta prática a um ato intrinsecamente político e dialógico, instrumento de luta contra hegemônica porque orgânica aos interesses dos trabalhadores, sujeitos referenciados pelos Institutos Federais.

O período histórico no qual esta tese foi elaborada nos mostra a urgência de uma postura de luta e defesa pela educação pública em sua face emancipadora e, neste sentido, o desenvolvimento teórico e metodológico desta pesquisa situa também nosso comprometimento, enquanto pesquisadores, com a transformação da materialidade social, tendo como horizonte uma formação docente indissociável das demandas ético-políticas intrínsecas à práxis pedagógica.

Assim, almejamos com este trabalho contribuir para a construção de espaços no IFRJ que concebam a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica como uma de suas maiores responsabilidades institucionais, o que demanda reorientações de políticas, de recursos e de canais de diálogo com a comunidade docente.

## 1 FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Nesta pesquisa, nos propomos a contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre a formação do docente que atua na EPT sob a institucionalidade posta pelos Institutos Federais, espaços que se propõem integrar ciência, tecnologia, trabalho e cultura em articulação com o desenvolvimento local e regional e que representam um projeto de sociedade guiado pelo ideário de inclusão social emancipatória de todos os cidadãos brasileiros. Conforme apontado na introdução, nossas análises são referenciadas pela teoria social do materialismo histórico-dialético, perspectiva teórico-metodológica onde se concebe que

o método de produção do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia. Esse processo tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela imediata e nebulosa representação do todo e como ponto de chegada as formulações conceituais abstratas; nesse movimento, o pensamento, após debruçar-se sobre situações concretas, volta ao ponto de partida, agora para percebê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novos conhecimentos que estimulam novas buscas e formulações (KUENZER, 2017, p. 349).

Diante desta perspectiva, compreendemos que a relação com o conhecimento, em sua produção, socialização e apropriação, é orientada por uma dimensão ética-política-cultural, afirmando uma visão de mundo, de homem, do lugar que este homem ocupa no mundo e das relações que serão estabelecidas entre ambos, constituindo um arcabouço de saberes espontâneos, formais e abstratos mobilizados pelas práticas sociais, dentre elas a docência, nosso objeto de estudo. Esta complexidade, inclusive, dificulta o alcance de um consenso sobre este conceito, uma vez que

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Consideramos oportuno destacar que o termo “linguagem técnica pedagógica” utilizado pelo autor é comumente concebido como instância que abriga expectativas acerca de

comportamentos e tarefas as quais estariam submetidos os professores em sua prática<sup>14</sup>, uma interpretação possível uma vez que, assim como ocorre com a ideia de “docência”, a definição de “prática pedagógica” também é polissêmica, variável de acordo com a perspectiva assumida. Portanto, de uma forma geral e em consonância com a nossa proposta teórico-metodológica, podemos pontuar que a prática pedagógica se constitui enquanto processos sistematizados por meio dos quais

o conhecimento social e historicamente produzido se transforma em saber escolar; que os conteúdos são selecionados e organizados em formas metodológicas adequadas; que são construídas formas democráticas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades. É através deles que o professor participa do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não escolares, que expressem os desejos da classe social com a qual está comprometido (KUENZER, 2011, p. 684).

Esta compreensão demonstra que, conforme aponta Franco (2008, p. 111), nem toda prática docente será pedagógica, sendo esta última a que confere sentido e direção ao ofício, organizada para concretizar expectativas educacionais e, sob o ponto de vista da formação do próprio docente,

pode ser tanto uma circunstância para transformar a própria prática e os sujeitos que dela participam como, paradoxalmente, a prática pode ser, também, a circunstância para reificar a própria prática e, assim, blindar o sujeito, impedindo-o de receber da prática seus ingredientes fertilizantes e formadores.

Diante destas considerações, buscamos compreender duas concepções que disputam a fundamentação das práticas pedagógicas que orientam a formação e trabalho docente, amparadas em distintas raízes filosóficas e que representam projetos societários antagônicos: a perspectiva do pragmatismo e a perspectiva da práxis. Embora do ponto de vista filosófico seja possível identificarmos convergências entre ambas (SEMERARO, 2005), como a ênfase na experiência concreta e a superação da filosofia idealista, nossas análises têm como foco suas contraposições epistemológicas, considerando que “a epistemologia tem como objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico” (SAVIANI, 2017, p. 2).

---

<sup>14</sup> Franco (2016, p. 542) destaca que é comum a prática pedagógica ser confundida com “didática”, que “compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende”.

Desta forma, interessa-nos compreender a função sócio-histórica destas concepções, bem como o ideal de “professor” necessário à legitimação de ambos os projetos, o que determina, conseqüentemente, políticas educacionais que norteiam a formação, o trabalho e a prática pedagógica destes sujeitos. Para além da crítica à perspectiva pragmática que no devir histórico tem servido, sob diferentes roupagens, à reprodução incessante do capitalismo e que, no bojo das políticas públicas educacionais contemporâneas, é referenciada pela epistemologia da prática, buscamos discutir elementos intrínsecos à epistemologia da práxis que apontam para possibilidades de desarticulação e superação desta ordem social, por meio de uma formação docente que não somente contemple, mas potencialize a dimensão política da prática pedagógica.

### 1.1 Concepções de “prática” predominantes no trabalho e formação docente

Trazemos inicialmente como foco a perspectiva sobre a qual consideramos que foram fundamentadas concepções pedagógicas que se tornaram hegemônicas em diferentes tempos históricos e que, como traço comum, delegam à educação a função de formar o cidadão “produtivo”, embasando reformas educacionais conforme demandas do regime de produção e relações sociais engendradas pelo capital: o pragmatismo.

Embora tenha suas raízes na Europa, a concepção pragmatista enquanto fundamento do conhecimento ganhou evidência no final do século XIX mediante o debate de intelectuais norte-americanos<sup>15</sup> que, sob a perspectiva liberal de sociedade, base ideológica que sustenta tal concepção, propunham a superação de filosofias idealistas pela racionalidade científica, ao mesmo tempo em que exigiam a revisão do empirismo, no sentido de valorizar não somente a verificação experimental do que está dado como critério de verdade, mas seus desdobramentos e possibilidades de ação. Conforme aponta Vázquez (2011, p. 243),

do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo deduz que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscitiva de uma realidade, ainda que só possamos conhecer essa realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico e prático com ela.

---

<sup>15</sup> São considerados precursores desta linha de pensamento os filósofos norte-americanos Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910). Peirce, na tentativa de diferenciar suas teorizações, adotou em suas produções o termo “pragmaticismo”.

Segundo Konder (1992, p. 24), este movimento ganhou impulso, principalmente, ao atrelar a ciência ao desenvolvimento industrial, deslocando a “esfera das pesquisas e especulações dos cientistas ‘puros’ para o campo das atividades dos inventores ‘práticos’”. Desta forma, o autor pontua ainda que,

Por um lado, os novos caminhos trilhados pela ciência desfaziam velhos nós especulativos, dissolviam antigos preconceitos elitistas e desmoralizavam a abstratividade a que recorriam velhas posturas dogmáticas; por outro lado, porém, eles abriam espaço para um certo utilitarismo, para o fortalecimento das tendências que tornavam a teoria uma mera serva da prática imediata [...] (KONDER, 1992, p. 24-25).

O filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey foi o precursor desta corrente de pensamento no campo educacional e expoente de um movimento de renovação de princípios e métodos de ensino ao qual conhecemos no Brasil por “escolanovismo”. Trazendo como uma de suas bases o “pensar reflexivo”, a “pedagogia nova” compreendia que a construção do conhecimento ocorre por meio do contínuo fluxo da experiência, onde novos elementos são adicionados à realidade por meio das múltiplas dimensões de interação do sujeito com o ambiente, sendo a verdade “entendida como as hipóteses de solução de problemas que, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral” (RAMOS, 2013, p. 201).

Portanto, diante do que Gramsci (2001, p. 266) chamou de “americanismo”, um esforço coletivo que visou “criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem”, a perspectiva pragmática foi popularizada ao ser atrelada ao projeto de desenvolvimento da sociabilidade capitalista norte-americana, marcada pelo domínio técnico-científico sobre a natureza, pelo desenvolvimento de forças produtivas e pela educação como propagadora de uma nova cultura que almejava a harmoniosa relação dos indivíduos com o processo de modernização da sociedade.

Estas observações demandam conceituarmos a categoria “trabalho”, base para a compreensão do desenvolvimento e humanização do ser social. Apropriamo-nos da concepção desenvolvida por Marx (2013, p. 255), para quem,

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-se, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Portanto, conforme aponta Saviani (2007, p. 154), “O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. Desta forma, o trabalho possui um sentido ontológico e se constitui enquanto princípio educativo, uma vez que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Esta relação de identidade entre trabalho e educação foi se perdendo à medida que a produção da existência, que em sua forma originária de ordem social era comunitária, passou a ser condicionada pela propriedade privada da terra e a consequente diferenciação dos homens entre os que precisavam ou não trabalhar para garantir sua subsistência. O surgimento da sociedade de classes diante da divisão do trabalho foi a base para que tal diferenciação se estendesse as demais esferas sociais, tal como se deu com a escola, onde a educação enquanto ação espontânea e comum a todos os homens passou a ser determinada de acordo com a origem e posição social.

O pertencimento a determinado grupo social justificaria tipos distintos de formações baseadas na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, mais especificamente um ensino voltado aos detentores de poder decisório sobre os rumos da ordem social, política, econômica e cultural, enquanto aos demais a formação se daria na própria técnica das práticas. A partir do momento que o capital se tornou núcleo fundamental desta ordem, o processo educativo que ocorria no próprio desenvolvimento do ofício foi progressivamente sendo extinguido à medida que os “tempos” do trabalho passaram a ser completamente controlados pela gestão da produção capitalista. Para Konder (1992, p. 110), a

distorção ideológica mais eficientemente perversa do modo de produção capitalista é alcançada através da redução da força humana de trabalho a mercadoria. Quando o mercado se expande e suas exigências passam a determinar o funcionamento de praticamente todas as áreas decisivas da produção, o assalariamento – sob as mais diversas e sofisticadas formas – passa a abranger, cada vez mais, aqueles que não vivem da propriedade; e os obriga da vender a única “propriedade” economicamente significativa que têm, que é, precisamente, a força de trabalho.

Ou seja, a força de trabalho passou a ser concebida, ao mesmo tempo, como trabalho concreto, sob o caráter útil que gera valor de uso a ser apropriado pelo capital, e como trabalho

abstrato, potencialidades corporais e intelectuais incorporadas a autovalorização do capital, ao valor de troca atribuído a toda mercadoria<sup>16</sup>. Portanto, o trabalho progressivamente se tornava uma categoria econômica na medida em que foram desenvolvidos os sistemas de produção e, com a introdução das máquinas, aquele que vende sua força de trabalho foi afetado em sua condição humana, diante da “criação de um objeto no qual o sujeito não se reconhece, e que se lhe apresenta como algo alheio e independente e, ao mesmo tempo, como algo dotado de certo poder – de um poder que não tem por si próprio – que se volta contra ele” (VÁZQUEZ, 2011, p. 125).

Diante deste processo de alienação ou estranhamento, marcado pelas contradições entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, onde o trabalhador não dispõe do controle sobre o processo de geração de valor, considera-se “trabalho produtivo” aquele que possibilita a extração de mais-valia, o acréscimo de valor ao que é empregado na produção e não retribuído ao trabalhador; ao mesmo tempo, o que foge a esta “regra” como, por exemplo, atividades situadas na esfera pública, como saúde e educação, seria concebido pelo capital como trabalho improdutivo. Portanto, a relação entre educação e trabalho é ressignificada conforme a dinâmica dos modos de produção da existência humana e das relações sociais por elas engendradas e, mediante a visão do capitalismo como relação social a partir do século XVIII, “correspondendo a esses interesses de classe e às exigências da produção, eleva-se cada vez mais o valor do trabalho humano e da técnica, ainda que isso não ocasione paralelamente uma valorização do trabalhador e do significado humano de sua atividade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 50).

Diante da concepção moderna, ocidental e burguesa fundada no “protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (SAVIANI, 2007, p. 157), a atividade docente também foi apropriada pelo capital para atender à divisão social e técnica do trabalho. Embora a pedagogia de Dewey, em sua originalidade, trouxesse como base uma percepção progressista da escola enquanto instituição social que deveria formar para a moderna noção de “democracia” em construção, sob os ideais de um Estado-nação onde a cooperação e solidariedade visariam ao bem coletivo, o não questionamento sobre as bases materiais nas quais se dão estas relações enfatizou, como uma de suas funções, a conformação para a nova ordem social por meio do desenvolvimento de atributos individuais.

---

<sup>16</sup> Ao considerarmos que no capitalismo toda produção ganha forma de mercadoria material/virtual, o valor de uso seria sua qualidade ou utilidade para satisfazer determinada necessidade que, paralelamente, porta um valor de troca, uma medida de valor que, universalmente, concebemos como o “preço” da mercadoria (HARVEY, 2016).

De toda forma, mudanças na estrutura escolar e na atuação de seus agentes foram engendradas, rompendo com a pedagogia tradicional baseada na transmissão e memorização de conteúdos, rumo a um processo educativo centrado no aluno, na valorização de sua criatividade e reconhecimento de sua subjetividade, trazendo como questão central a ideia de “aprender a aprender” para dar conta de uma realidade que concebe a ciência enquanto potência material. Mediante a modernização das sociedades ocidentais, marcada pela crescente materialização do trabalho intelectual e transferência do trabalho manual para as máquinas, Tardif, Lessard e Lahaye, (1991, p. 223) sinalizam que o

modelo de cultura que integrava produção dos saberes e formação nos saberes através de grupos sociais específicos, será progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção dos saberes. Quanto aos saberes técnicos e ao saber fazer, serão progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos, retirados dos grupos sociais – os quais serão transformados em executantes atomizados no universo do trabalho capitalista – para serem monopolizados por grupos de especialistas e profissionais, e integrados a sistemas públicos de formação.

Os autores apontam, portanto, para a divisão do trabalho intelectual e profissional docente diante da cientificação e tecnologização pedagógica, delegando à massa de professores a função de agentes da prática docente e deslocando a relação entre “quem ensina” e “quem aprende” com base na posse de um “saber” inerte para o “saber ensinar”, sendo o professor chamado a abandonar o papel de guardião do conhecimento acumulado e a adotar a permanente reflexão sobre a prática para a reorganização de uma experiência cientificamente embasada pela psicologia, biologia e sociologia, com vistas a estimular a curiosidade intelectual dos alunos. Sob este contexto, surge “uma nova concepção do tempo e do espaço escolares, assim como do material didático e do processo de transmissão do conhecimento, propondo uma educação ativa integrada às exigências da velocidade, do automatismo industrial e da eficiência de resultados” (VEIGA, 2007, p. 202).

Neste cenário, a formação de professores passou a ser voltada para a instrução técnico-profissional especializada, onde a ideia de conhecimento aplicado e a ênfase aos “meios” de condução da aprendizagem validou a relação entre teoria e prática sob um caráter instrumental e utilitário. Diante desta perspectiva, adaptada tardiamente ao contexto brasileiro onde os princípios da renovação escolar a partir da década de 1930 foram compreendidos como “requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora” (SAVIANI, 2011, p. 271), nossos professores se viram diante de uma prática híbrida, ainda fortemente marcada



pela doutrina tradicional e pela ausência de uma infraestrutura adequada aos novos métodos propostos, algo que se estende por toda a trajetória da educação voltada, principalmente, às camadas populares.

Mudanças foram efetivadas neste cenário a nível global, a partir da década de 1960, frente à corrida de países considerados centrais na geopolítica mundial em torno do domínio de avanços científicos e tecnológicos: diante de questionamentos sobre as efetivas contribuições da matriz escolanovista norte-americana para tal empreitada, a ação educativa foi redirecionada para uma maior atenção aos conteúdos, à apropriação de tecnologias como recursos pedagógicos, ao controle do comportamento e à “valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade” (SAVIANI, 2011, p. 345). Esta pedagogia, compreendida como “tecnicista”, substituiria a pedagogia nova como referência da política educacional, onde a prática dos professores passou ser direcionada pela perspectiva da psicologia behaviorista, que concebe

o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento e não a sua consciência. Para dar conta desse objeto de preocupação, o behaviorismo centra-se em estudos e na realização de experiências em torno da aprendizagem, motivação, emoção e desenvolvimento individual. A tarefa da taxinomia dos objetivos educacionais coloca-se, pois, como exigência enunciá-los em termos operacionais, isto é, traduzi-los em comportamentos expressos por verbos que indicam ações observáveis e não atos de consciência (SAVIANI, 2011, p. 371).

Mediante a transposição da perspectiva burocratizada de eficiência e produtividade próprias do sistema fabril para a escola, concebida como espaço de treinamento para a execução de múltiplas tarefas necessárias ao equilíbrio do sistema social, o foco se desloca dos sujeitos para o processo, para o “aprender a fazer” de acordo com instruções específicas, de forma fragmentada, controlada e sob o ritmo ditado pelas tecnologias de ensino. Conforme sinaliza Saviani (2011, p. 382),

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Diante da racionalidade técnica, o docente deveria operacionalizar de forma eficiente suas atividades, exigindo o acompanhamento permanente dos resultados em relação a regras previamente estabelecidas, onde a “imagem do docente ‘fonte e fornecedor de conhecimentos’ torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro etc.” (NÓVOA, 1991, p. 133). Portanto, conforme sinaliza Franco (2016), se a compreensão da prática pedagógica está vinculada à referência epistemológica que organiza suas relações, aplicações e resultados, podemos sinalizar que sob o pragmatismo estas práticas foram concebidas “como mera concretização de modelos didáticos ou de esquemas racionais e conscientes de ação” (XAVIER, 2014, p.831), visando

laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado. Carrega, também, a intenção de organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia. Sua perspectiva é de normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes (fins esses estabelecidos, em geral, exteriormente aos sujeitos que aprendem e ensinam). A partir do pragmatismo, são realçadas as questões da democracia e do preparo para a vida social, que talvez hoje estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e às políticas de avaliação e de regulação das práticas pedagógicas, agora inseridas na lógica neoliberal, com discursos de inclusão social, que, no entanto, vêm fragilizando os processos formativos de construção de humanidade (FRANCO, 2016, p. 539).

De fato, considerando a realidade brasileira, nem mesmo as mobilizações sociais que marcaram a transição política do regime militar para a abertura democrática do país na década de 1980<sup>17</sup>, que já haviam consolidado em suas discussões reivindicações de bases populares organizadas por um projeto de educação que incluísse em sua pauta a participação política das massas e a crítica às determinações que impediam a transformação da realidade, foram capazes de articular uma proposta de enfrentamento ao avanço de uma nova formação política e socio-cultural engendrada pelos centros hegemônicos.

---

<sup>17</sup> Saviani (2011, p. 413) sinaliza que este movimento foi marcado pela ambiguidade, em termos linguísticos e sociológicos: “do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto 'transição para a democracia' como uma 'transição que é feita democraticamente'. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição. Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro. Pergunta-se, então: transição (democrática) de que para quê?”. Já em relação ao sentido sociológico, tal transição foi compreendida pelos grupos dominantes como uma “estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a 'transição democrática' como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (Ibid., p. 414).

Com o advento do modelo econômico neoliberal na década de 1970 caracterizado, de modo geral, pela “globalização” de uma nova sociabilidade capitalista marcada pela relativização de fronteiras e do ideal de soberania mediante a crescente intervenção política e econômica de instituições supranacionais, bem como pela reestruturação dos sistemas de produção e divisão técnica do trabalho, a educação passou a responder a demandas cada vez mais dinâmicas, tendo como atribuição a formação de subjetividades flexíveis, orientadas por novos padrões de comportamento social e de práticas laborais (KUENZER, 2017), conforme veremos no decorrer da pesquisa ao transitarmos pela trajetória histórica da educação profissional.

Este movimento se dá diante da constituição social do pensamento pós-moderno, ou como concebe Giddens (1991), da radicalização da modernidade<sup>18</sup>, forjado em um processo de reação a crise de acumulação do capital, do fim do ideário de Estado provedor do Bem-Estar social e do declínio da promessa de progresso por meio da racionalidade científica, contexto no qual o conhecimento passou a ser concebido como

uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhes deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, no âmbito da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade (KUENZER, 2017, p. 344).

---

<sup>18</sup> De acordo com Giddens (1991, p. 8), a modernidade exprime a organização social que emergiu na Europa no século XVII e que representa a hegemonia da cultura ocidental, garantida por seu poder militar, econômico e político, difundida como um estilo de vida para outros continentes. Para o autor, “Uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para esta transição, alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a ‘sociedade de informação’ ou a ‘sociedade de consumo’), mas cuja maioria sugere que, mais que um estado de coisas precedente, está chegando a um encerramento (‘pós-modernidade’, ‘pós-modernismo’, ‘sociedade pós-industrial’, e assim por diante)”. Ao defender a “alta-modernidade”, o autor destaca não o fim da modernidade, mas o enfraquecimento das instituições ocidentais, a nível local e global. Para Harvey (2017, p. 23), a modernidade se consolidou com o pensamento iluminista no século XVIII, um esforço intelectual que previa o uso do “acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca de emancipação humana e do enriquecimento da vida diária” e que, mediante atrocidades em nome do poder, passou a ser compreendido como um projeto “fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana”. Saviani (2011, p. 426-427), por sua vez, afirma que a superação do que compreendemos por “modernidade” “coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-las aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir”.

Diante deste contexto ao qual se convencionou chamar de “crise dos paradigmas da razão”, sejam estes paradigmas de viés positivista ou historicista, emerge uma “pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado” (GIDDENS, 1991, p. 9). Conforme pontua Saviani (2011, p. 428), frente a este relativismo epistemológico há uma dificuldade em caracterizar as ideias pedagógicas, devido ao

descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

Conforme apontam Kuenzer (2017) e Semeraro (2005), podemos considerar que avançamos para um (neo)pragmatismo<sup>19</sup>, onde a noção de “utilidade” se distancia da dimensão concreta e passa a ser circunstancial, uma relativização do conhecimento que demarca a ruptura entre pensamento e atividade material ao afirmar a supremacia da tendência prático-interpretativa sobre a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Curado Silva (2020, p. 109), por sua vez, aponta para uma releitura da concepção tecnicista sob

uma perspectiva ideológica de formação e trabalho docente que tem como centralidade o conhecimento do conteúdo a ser ensinado como essencial para a construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem, bem como, à defesa de que o professor deva conhecer aquilo que ensina e como ensina, buscando inovar diante dos problemas da realidade escolar. Entende-se, que tal disposição seja basilar para a competência profissional do docente que está em processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Diante deste “neotecnicismo”, há uma ênfase em torno do conhecimento prático profissional e de um ideário político-pedagógico que reduz o ato de conhecer à percepção imediata, aos saberes tácitos no âmbito do cotidiano, de forma idiossincrática e para atendimento a interesses individualizados, ressignificando o discurso da base econômico-pedagógica, até então pautado em um Estado gerenciador de demandas educacionais voltadas ao bem coletivo, para a responsabilização do próprio sujeito pelo investimento no desenvolvimento de competências que o torne “competitivo” frente a um mercado de trabalho que exige deste mesmo sujeito uma readaptação contínua.

---

<sup>19</sup> Como principal representante desta “atualização” do pragmatismo, Semeraro (2005) destaca os estudos do filósofo norte-americano Richard Rorty.

No plano do discurso, é adequado compreendermos que ser “competente” significa conseguir “mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho” (CNE, 2021). Em sua materialização, no entanto, a perspectiva essencialmente individualizada e pulverizada deste ideário, no que tange a possibilidades de “aquisição” de competências, contribuiu para que as ciências pedagógicas progressivamente perdessem espaço para o senso comum, conceito também polisêmico aqui entendido como produto histórico onde

A prática se basta a si mesma, e o ‘senso comum’ situa-se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela. O ‘senso comum’ é o sentido da prática. Como não há inadequação entre ‘senso comum’ e prática, para a consciência simples, o critério que esta estabelece em sua leitura direta e imediata é inapelável. A consciência simples se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão dessa no processo prático lhe parece perturbadora. A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais corresponderá quanto menos impregnada estiver de ingredientes teóricos. Por isso, o ponto de vista do “senso comum” é o praticismo, prática sem teoria, ou com um mínimo dela (VÁZQUEZ, 2011, p. 242).

Desta forma, o processo de construção do conhecimento é progressivamente substituído pelo “saber”, compreendido como um domínio prático, a capacidade de “fazer” algo. Paradoxalmente, a exigência de uma nova força de trabalho frente à reestruturação produtiva alavancada a partir da década de 1990 e que trouxe como base o trabalho imaterial, a subjetividade em si mesma como força produtiva, foi assentada no que se convencionou chamar de “economia do conhecimento”, tendo como uma de suas principais características uma produção sem limites espaciais ou temporais assentada sob tecnologias da informação e comunicação. Para Neves e Pronko (2008, p. 147-148), esta ampliação de acesso à informação (não necessariamente ao conhecimento) amparado pelo avanço tecnológico pressupõe uma suposta democratização social quando, na realidade,

constitui um reforço de uma visão meritocrática e segmentada da sociedade, entendida como um conjunto complexo, indeterminado, imprevisível e marcado pela interação (livre e racional) de uma diversidade de agentes individuais (indivíduo, empresa, organização). Assim, as quatro grandes virtudes da chamada “sociedade informacional” se colocam como nova panacéia para a humanidade: descentralizar, globalizar, harmonizar e dar pleno poder para fazer. Com base nessa receita, a ideologia da “sociedade da informação/ conhecimento” se firma na ocultação das relações sociais concretas nas quais esse conhecimento/informação se produz, se processa e se distribui, dissimulando a verdadeira natureza do modelo idealizado e proposto.

Este paradigma, conforme aponta Harvey (2017, p. 151), traz consigo a ideia de superação da racionalidade burocrática na organização do trabalho, mediante a instituição de uma sociedade “pós-industrial”, onde o “próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas”. Ainda de acordo com o autor, este movimento pretendeu ser conhecido “como uma revolta da natureza humana contra o poder opressor da razão puramente instrumental sobre a cultura e a personalidade” (HARVEY, 2017, p. 24) e, portanto, podemos compreender que não faz referência somente a uma forma de pensar e/ou fazer, mas ao “saber ser”, a escolhas que definem formas de conduta e afirmam a individualidade sob uma perspectiva “reflexiva”.

Quando Giddens (1991, p. 39) pontua que a “reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”, se refere ao exercício da autonomia diante de alternativas incertas disponibilizadas por fontes diversas, uma consciência que opera no plano discursivo, cujo confronto entre diferentes discursos resultaria em “conhecimento”.

Portanto, diante de narrativas onde interesses individuais são validados como coletivos, onde a inclusão de poucos em detrimento de muitos (embora suavizada pela ideia de uma “sociedade plural” que respeita as diferenças geracionais, de gênero e de etnia) é justificada pelas perspectivas da competição e “exigência do esforço, na promoção do mérito e na seleção dos melhores” (NÓVOA, 1999, p. 17), temos as bases de um discurso conciliatório que enterra o debate de classe e exerce o propósito político de silenciamento das contradições da realidade concreta, introjetando no indivíduo a responsabilidade pela sua condição de exclusão. Diante destas condições objetivas, Harvey (2017, p. 55) questiona que, se

não podemos aspirar a nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-lo como uma totalidade cheia de conexões e diferenciações, em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar a agir coerentemente diante do mundo? A resposta pós-moderna simples é de que, como a representação e a ação coerentes são repressivas ou ilusórias (e, portanto, fadadas a ser autodissolventes e autoderrotantes), sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global. O pragmatismo (do tipo de Dewey) se torna a única filosofia de ação possível.

Por este caminho, a ideia da ação enquanto prática da liberdade individual, de forma autorreferencial e autorregulada, leva a uma falsa ideia de emancipação frente às estruturas sociais, uma vez que nos mantemos constrangidos às imposições do cotidiano: presos a dilemas e cálculos de risco que nos levam a definir a “melhor” opção, ao invés de contestá-las, estamos

ainda diante de uma prática alienada onde, conforme pontua Kuenzer (2017, p. 344) “qualquer conhecimento serve”. Ainda de acordo com a autora, o reordenamento técnico e social do trabalho, centrado em torno de tecnologias e novas formas de circulação da informação, buscou validar uma narrativa que o associa a um processo de “humanização”, levando “muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização” (KUENZER, 2002, p. 78) quando, na prática, seus elementos alienadores e destrutivos foram mantidos, apesar de ressignificados.

De fato, a partir da década de 1990, é perceptível o discurso em torno de um ideário que parte da existência de “uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos” (SCHÖN, 1995, p. 80, grifo do autor). Quando cita “saber escolar”, o teórico se refere à teoria, concebida enquanto categorias, representações formais que levam a uma forma engessada de lidar com a realidade, enquanto a “reflexão-na-ação” seria o saber construído por meio do tácito, da experimentação em sala de aula, do agir na incerteza, onde o professor identificará as respostas adequadas a cada situação. Como bem define Kuenzer (2017, p. 349), nesta perspectiva

o pensamento debruça-se sobre as práticas não sistematizadas, derivadas das respostas criativas para resolver os problemas do cotidiano do trabalho e das relações sociais, no esforço de compreendê-las e sistematizá-las, mas sempre a partir delas mesmas. Ou seja, à medida que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo – o aprender a aprender, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão.

Portanto, diante da *epistemologia da prática*, o ato de ensinar “não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561), fundamentando uma ideia de “profissional reflexivo” (SCHÖN, 1995) e de formação enquanto apropriação individualizada da realidade imediata. De uma forma geral, este paradigma provocou o questionamento da eficácia dos tradicionais espaços de formação e a conseqüente reformulação dos seus currículos, perdendo a teoria espaço para o que pode ser observado e avaliado, ao mesmo tempo em que o trabalho foi reduzido a “eventos” aos quais o docente deveria responder com versatilidade. Para Saviani (2019, n.p.), embora a realidade brasileira presenciasse um movimento onde, diante do

adensamento das investigações como fruto da institucionalização da pós-graduação em educação e da constituição dos grupos de pesquisa, preenchem-se as condições para tornar realidade a aspiração científica do pensamento pedagógico brasileiro, sobrevém grande inflexão: os anos de 1990 serão marcados pelo abandono daquela expectativa há décadas acalentada e a ciência passará de objeto do desejo dos educadores a motivo de suspeita.

Conforme sinaliza Curado Silva (2020, p. 110), diante desta perspectiva “O ser professor é constituído e aprimorado à medida que o profissional em formação, ou em serviço, busca refletir a partir de situações práticas reais, tornando-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo”. Desta forma,

Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a ser aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano (SAVIANI, 2011, p. 448).

Para Zeichner (2008, p. 538), teórico cuja produção está assentada sob esta epistemologia, o “ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico”. Ao elencar a escola como *locus* ideal para produção do conhecimento e aprendizado inicial dos docentes sob a marca de “superação” de uma educação acumuladora de ranços da perspectiva tradicional, a epistemologia da prática foi apropriada por uma perspectiva pedagógica baseada na desvalorização do conhecimento historicamente acumulado a ser socializado junto às novas gerações, o que acabou, conseqüentemente, contribuindo para a desvalorização da função social da escola e da profissão docente.

Zeichner (2008) também aponta limitações frente a interpretações deste paradigma no processo de desenvolvimento docente, destacando a manutenção da racionalidade técnica e instrumental marcada pela dissociabilidade entre pensar e agir, uma vez que se mantém a adaptação de meios para ensinar legitimados em espaços alheios a escola e às especificidades da prática. Para Nóvoa (1999, p. 18), “apesar da retórica do ‘professor reflexivo’, os resultados conduzirão, inevitavelmente, a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as instituições universitárias”.

Desta forma e, principalmente, na formação inicial de professores, a teoria educativa continua sendo convertida em ciência aplicada e a prática pedagógica apreendida automaticamente como aplicação da teoria fragmentada em “ilhas” disciplinares, ao mesmo tempo em que os



processos de formação continuada, que pretendem a alteração mecânica das práticas, sob forma de treinamento de habilidades e competências, têm conseguido, quando muito, alterar a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer (FRANCO, 2008, p. 112)

Ainda sobre as limitações, Zeichner (2008) destaca o viés individualista que restringe a reflexão aos limites da sala de aula e é concebida como um fim em si mesma, ignorando determinantes estruturais que permeiam a ação, bem como o risco de que a constante chamada para a “tomada de decisão” extrapole limites de atuação do professor, acarretando a intensificação de seu trabalho. Inclusive, esta última questão se faz presente nas discussões sobre a natureza do trabalho docente de forma mais incisiva a partir da década de 1990, apontando similaridades com os processos de precarização e proletarização que atingem a classe trabalhadora sob a lógica capitalista, considerando a

degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (NÓVOA, 1995, p. 23-24).

Esta análise, no entanto, não é consensual uma vez que há vertentes que não somente minimizam ou desconsideram os impactos da racionalização sobre a identidade profissional, sobre a saúde ocupacional, ao abandono do magistério e, principalmente, a crescente desmotivação que leva a não escolha das licenciaturas como opção para habilitação profissional, bem como excluem os docentes desta estrutura de classe por considerarem que seu trabalho, por sua natureza predominantemente intelectual, não produz valor de uso e de troca, identificando-o como “uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material e produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17). Para Kuenzer (2011, p. 679), no entanto,

O fato do trabalho do professor ser não material não significa que ele seja improdutivo; [...] ele se articula à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela atuação em currículos que segmentam a formação, reafirmando as diferenças de classe, quer pela reprodução de subjetividades disciplinadas com a qualificação necessária para atender as demandas do modo de produção capitalista.

A autora também aponta que, embora marcado pela inseparabilidade entre produtor e produto, a autonomia e possibilidades de resistência do trabalhador docente às demandas do capital ainda são mediadas pela relação de venda de sua força de trabalho a uma instituição, seja ela privada ou não, o que implica estar submetido a controles institucionais que levam à

intensificação de atividades precarizadas em nome da “produtividade” e “qualidade”. Conforme apontam Souza e Magalhães (2016, p. 28),

na perspectiva neoliberal da epistemologia da prática, a premissa ontológica da educação e do trabalho, como constituidora do sujeito social é reduzida à (re)produção de riquezas, bens de consumo e de mercadorias. O conceito de qualidade da formação docente passa a relacionar-se à dilatação de competências, para agregar valor ao processo de trabalho e responder às novas exigências do capital. Para elas, embora o capitalismo destaque o trabalho como pressuposto da existência humana, o que realmente gera no processo formativo é a alienação do mesmo, ferindo seu princípio fundamental e ontológico da omnilateralidade e da transformação da realidade.

De certo, são questões que precisam ser permanentemente (re)contextualizadas à luz do que tem sido posto como horizonte para o trabalho docente diante da crescente complexificação tecnológica que, inclusive, disputa com a prática pedagógica destes sujeitos o sentido e direção dos processos educacionais. Como exemplo, trazemos a recente discussão em torno da Educação 4.0, que faz referência a um modelo de formação alinhado a um novo paradigma de produção, a Indústria 4.0 ou a Quarta Revolução Industrial, cujo grande diferencial em relação às anteriores é ser “uma atividade econômica que funde o domínio físico, digital e biológico” (NASCIMENTO; MENDES, 2019, p. 2). Desta forma, a Educação 4.0 aponta para a construção de uma nova pedagogia que aprofunda a perspectiva tecnicista de “aprender fazendo” (*learning by doing*), uma vez que, conforme apontam Nascimento e Mendes (2019, p. 4),

constrói seu modelo teórico prático a partir da desconstrução dos postulados da Pedagogia tradicional. Dessa forma, seu argumento central afirma que o professor não pode mais ser a fonte central de provimentos de informações qualificadas aos estudantes. Sustenta ainda que está em curso uma mudança paradigmática, centrada nas metodologias ativas e nas tecnologias de informação e comunicação, portadora de novas soluções para o processo ensino aprendizagem.

Embora ainda incipiente, é importante estarmos atentos ao seu discurso e implementação, uma vez que, neste movimento, a tendência é que avancemos de um estágio onde a introdução de tecnologias exige do docente conformação a um processo de ensino cada vez mais precarizado, para o estágio onde o trabalho vivo será substituído integralmente por tecnologias monopolizadas pelo mercado educativo<sup>20</sup>, capazes de atuar de forma sistêmica sem necessidade

---

<sup>20</sup> Por exemplo, mesmo diante da grave crise sanitária que assolou o país, a rede educacional Laureate demitiu em maio de 2020, de uma só vez, 120 docentes que atuavam na EaD, em meio a denúncias de que atividades dissertativas passaram a ser revisadas/corrigidas por um sistema de inteligência artificial (IA), sem que os estudantes tivessem conhecimento ou que houvesse uma regulamentação específica para esta prática. Fonte: “Depois de colocar robôs para ensino, Laureate demite 120 professores”, reportagem de 14 de maio de 2020, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/depois-de-colocar-robos-para-ensino-laureate->

de interferência humana. Paradoxalmente, é este mesmo mercado que absorve o maior quantitativo de futuros professores: conforme apontam Souza e Evangelista (2020, n.p.), “Das novas matrículas em licenciatura, em 2018, 393.816 (64%) são em EaD [educação a distância], 358.950 (91%) em IES privadas: o preparo do magistério no Brasil está na esfera privada e substantivamente nas mãos do grande capital!”<sup>21</sup>.

Dados que precisam ser problematizados uma vez que, conforme destacam Nardi, Tittoni e Bernardes (2002, p. 306), a produção tecnológica e sua inserção como base técnica nos processos de trabalho compreendem “uma forma de organização do saber, inscrita nas relações de poder, que orienta e pressiona os modos de subjetivação”, realidade diante da qual são definidos “parâmetros de exclusão das formas de saber que não possuem referências nos códigos e nos sistemas digitalizados”, o que contribui ainda mais para a dualidade amplamente debatida, porém não erradicada, em nossa história educacional.

Acreditamos que no ano de 2020, a pandemia do vírus Sars-CoV-2, nomeado pela comunidade científica como Covid-19<sup>22</sup>, trouxe à tona esta relação entre educação e tecnologia de forma preocupante: diante da exigência do distanciamento social como uma das medidas de combate ao vírus, o debate sobre o ensino remoto se tornou emergencial, acelerando um processo em que a introdução de tecnologias na educação é concebida como uma alternativa para redução de custos. De fato, este movimento é massivamente impulsionado por instituições privadas, vide o exemplo das parcerias de instituições de ensino com empresas de tecnologias de informação e comunicação<sup>23</sup>, aprofundando os ideais de flexibilização e mercantilização que se instalaram no campo educacional, onde o “professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com

---

demite-120-professores.shtml (acesso em 20 de maio de 2020). Caminho similar seguiu a Uninove, ao demitir no mesmo ano, por meio de mensagem eletrônica, mais de 300 docentes, substituindo aulas por palestras padronizadas transmitidas on-line. Fonte: “Demissões na Uninove: alerta importante!”, reportagem de 22 de junho de 2020, disponível em <http://www.sinprosp.org.br/noticias/3954> (acesso em 27 de junho de 2020).

<sup>21</sup> Os autores destacam as instituições que monopolizam o ensino superior, concentrando em 2016 “42% de todas as matrículas privadas: Kroton (Cogna), Estácio de Sá, Unip, Laureate, Ser Educacional, Uninove, Cruzeiro do Sul, Ânima, Devry e Unicesumar” (SOUZA; EVANGELISTA, 2020, n.p.). Na educação básica, as instituições de destaque são a Fundação Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Bradesco e Fundação Lemann.

<sup>22</sup> Registros sinalizam que o surto teve início em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, se espalhando rapidamente por outros continentes. Os primeiros casos no Brasil foram identificados em fevereiro de 2020, alcançando em maio de 2021 a marca mundial de mais de 3 milhões de óbitos. O desconhecimento sobre o vírus levou os países a adotarem como uma das principais medidas de contenção o distanciamento social, levando as escolas a permanecerem fisicamente fechadas.

<sup>23</sup> Podemos citar como ofertantes de plataformas de ensino a Apple, Microsoft, Facebook, Amazon e a Alphabet/Google.

especialistas em tecnologia; a relação presencial passa a ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos” (KUENZER, 2017, p. 338).

De acordo com Souza e Evangelista (2020, n.p.), sob orientações de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>24</sup>, o movimento iniciado durante a pandemia, que deveria ser contingencial, passou a ser tratado como uma transição para a reconfiguração dos sistemas públicos de ensino em espaços certificadores em larga escala. Estas instituições

sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser “operacionalizadas” já e possibilitem sua permanência em seguida. As suas orientações, somadas às do Banco Mundial, abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos. De outro lado, defendem a tese da incapacidade dos professores para lidarem com a situação, resultando na proposta de reconversão docente via formação contínua, “ágil e efetiva”, tendo em vista superar a deficiência. A formação de gestores e familiares também está no horizonte, seja porque é preciso uma liderança competente, seja porque os pais teriam necessariamente de se transformar em “auxiliares de ensino” (SOUZA; EVANGELISTA, 2020, n.p.).

Percebemos que, em meio à discussão sobre qual seria a melhor forma de implementação do ensino remoto para o atendimento a cerca de 47,9 milhões de matrículas<sup>25</sup>, o debate impulsionado por profissionais da educação sobre as reais condições de vida dos nossos estudantes, cujas carências de ordem social e econômica foram acentuadas pela pandemia, não pareceu ser levado em consideração pelas autoridades da esfera educacional. Além disso, em relação aos docentes, Leher (2020, n.p.) sinaliza o risco em confundirmos trabalho remoto com EaD, modalidade de ensino com diretrizes e estratégias pedagógicas específicas, destacando que

O trabalho remoto é indissociável da contrarreforma trabalhista de 2017, e está associado às terceirizações, à pejetização, ao trabalho intermitente e outras modalidades de precarização selvagem do trabalho. O insulamento domiciliar quebra toda solidariedade de classe, e, mais amplamente, a sociabilidade dos espaços compartilhados de trabalho que engendra relações sociais com potencial humanizador.

<sup>24</sup> Os autores fazem referência aos documentos “Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o mundo?” (BANCO MUNDIAL, 2020), “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020” (OCDE, 2020), “Respuestas educativas nacionales” (UNESCO, 2020) e “How are countries addressing the Covid-19 challenges in education?: A snapshot of policy measures” (UNESCO, 2020).

<sup>25</sup> Conforme dados do Censo Escolar 2019 (BRASÍLIA, 2020). Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/download/2019/infografico\\_censo\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf)>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

Diante dos apontamentos que trouxemos, é perceptível que à docência são incorporadas funções e responsabilidades contraditórias que refletem, ao mesmo tempo, adequações necessárias ao capitalismo e a tentativa de minimizar as mazelas oriundas deste mesmo modelo societário, em um movimento onde os docentes recebem cotidianamente olhares desconfiados e são “acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural” (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Uma dinâmica que aponta “para a reconversão docente, e essa se apoia no alargamento e restrição do conceito de docência. Alargamento, pois converge à ideia de superprofessor; restrição, pois o fecha para a dimensão política do trabalho docente (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 28). Zeichner (2008, p. 546), ao buscar desvencilhar a ideia de “professor reflexivo” de uma atuação que beneficia a ordem societária capitalista, reconhece que a reflexão é um ato político sendo, portanto, necessário definir seu conteúdo e forma tendo como horizonte a justiça social, o que

significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter.

O que nos propomos, portanto, é destacar a dimensão política como uma das bases de formação do docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos Institutos Federais, uma vez que é esta dimensão que responde “a quem se destina o seu trabalho” (KUNZER, 2011, p. 685). Para tanto, compartilhamos das inquietações de Nóvoa (1999, p. 18) quando, ao discutir a formação docente, aponta que

gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.

Considerando que estas instituições têm sua atuação voltada aos trabalhadores, almejamos que os docentes sejam capazes de conceber a dimensão sócio-histórica da educação, do mundo do trabalho e a prática pedagógica como prática social, de onde emergem questões curriculares e de organização do processo educativo a serem problematizadas à luz da teoria, da

prática e da visão de homem e sociedade que se pretende alcançar, possibilitando que os alunos se apropriem dos instrumentos socialmente produzidos para a compreensão de necessidades coletivas, de forma que possam ser transformados em elementos ativos de transformação social. Para tanto, propomos uma formação docente orientada pela práxis pedagógica, buscando identificar nas contradições do que está posto possibilidades de sua superação, cientes

de que mesmo as grandes imposições sobre a organização das práticas têm “tempo de validade”. Se se considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos (FRANCO, 2016, p. 540).

## 1.2 Epistemologia da práxis e a dimensão política da prática pedagógica

As discussões realizadas anteriormente nos mostram alguns movimentos através dos quais a educação, por meio da atuação docente, é apropriada pelo capital para a recomposição de suas condições de acumulação e auto expansão e, como parte deste movimento, os redirecionamentos da sociabilidade capitalista que provocaram “o crescente descrédito nos benefícios da modernidade, com suas promessas de inclusão e ascensão social pela escola, bem como o questionamento ao potencial redentor do conhecimento científico (XAVIER, 2014, p. 845).

Este redirecionamento na relação com o conhecimento também nos mostra que, embora a reflexão seja parte indissociável da prática docente, quando tratada pelo pragmatismo pedagógico como competência técnica de forma acrítica e a-histórica, é distanciada do compromisso com um projeto político que conceba a intervenção docente como parte fundamental para a transformação da realidade concreta. Para Nóvoa (1991, p. 124, grifo do autor), neste contexto marcado por aspirações contraditórias “reside toda a ambiguidade e toda a importância da profissão docente: *agentes culturais*, eles são também, inevitavelmente, *agentes políticos*”.

Isto porque entre a educação e a política, ambas modalidades específicas da prática social, há uma relação de dependência recíproca e relativa autonomia enquanto partes de uma mesma totalidade, relações estas que se dão tanto no âmbito das condições objetivas quando, por exemplo, subordinadas a marcos regulatórios, quanto na seleção e socialização de instrumentos culturais vinculados a um determinado projeto de sociedade, especificidade onde a educação cumpre efetivamente sua função política. Projetos de educação, em essência, são expressões de uma política social, sendo esta compreendida, no plano “ideal”,

como práxis social, engajada e comprometida com a realidade social desigual, no sentido de alterá-la, envolvendo nesta tarefa a esfera pública, a privada, a sociedade civil, a ciência etc. E ainda, num segundo sentido, como disciplina, pois, a política social científica e comprometida, não é produzida de forma impensada e automatizada, mas sim montada e movimentada por um pensar científico com categorias e estratégias próprias, lhe proporcionando um intento de alteração das bases que produzem as desigualdades, e não meros paliativos momentâneos (LEAL, 2013, p. 199).

O agir político, portanto, é parte do trabalho docente, seja assumindo sua natureza dialética ou um caráter mecanicista, o que nos leva a considerar que a negação desta relação está no centro de processos que “interferem no reconhecimento social da função docente, causando nos professores sensações de mal-estar, assim como um incômodo provocado pela suspeita relativa aos atributos positivos de seu próprio trabalho” (XAVIER, 2014, p. 845).

Podemos exemplificar esta situação por meio da atuação do Movimento Escola sem Partido que, embora criado em 2005, ganhou impulso frente à alavancagem dos discursos reacionários no cenário pré-eleitoral de 2018. Embora ao longo do processo histórico os docentes tenham sido alvo de permanente vigilância, “frequentemente expostos à avaliação pública – dos alunos, das famílias, do governo, da opinião pública” (XAVIER, 2014, p. 841), o que presenciemos diante deste movimento foi a crescente difusão de ataques explícitos aos professores, especialmente aos atuantes na educação pública, cenário que Frigotto (2017, p. 17) identifica como uma “ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade”.

Concebendo a escola enquanto instituição “prestadora de serviços”, este movimento acrescentou à disputa pelo direcionamento do trabalho docente, já marcada pela precarização das condições materiais de atuação, tentativas de reordenamento da carreira e imposição de políticas curriculares e de avaliação baseadas na desqualificação dos professores, adjetivados como “doutrinadores” que teriam por objetivo o afastamento de crianças e jovens dos valores da “família” e de “Deus” (especialmente sob a representação das instituições neopentecostais). Ao delegar ao professor a “instrução”, ou seja, a transmissão de conhecimentos diante de uma pretensa neutralidade e acriticidade, assumindo uma concepção de escolarização e não de educação,

o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da

confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Esta concepção embasou diversos projetos legislativos tramitados a partir de 2014, buscando enquadrar definitivamente a educação em uma perspectiva patriarcal, oligárquica e moralista, excluindo do espaço escolar todo e qualquer conteúdo relacionado ao que, na visão de seus idealizadores, representaria “assédio” ideológico, como as temáticas de gênero, diversidade e/ou questões associadas ao viés político progressista, identificado pejorativamente como “comunista” ou “esquerdista”.

Inclusive, podemos afirmar que este cenário sofreu um aprofundamento após as eleições de 2018, onde teve início uma espécie de “cruzada” contra profissionais da educação, em especial aqueles vinculados ao funcionalismo público federal, estrato adjetivado pela cúpula do governo como “zebras gordas”<sup>26</sup> e/ou “parasitas”<sup>27</sup>, responsabilizados pelos impactos no orçamento público devido aos gastos com folha de pagamento, considerada pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub uma “bomba relógio”<sup>28</sup>. Esta concepção justificaria uma reforma administrativa que projeta, principalmente: a proibição de concursos, por meio do incentivo ao serviço terceirizado; redução de jornada de trabalho e, conseqüentemente, de salários; ampliação do período de estágio probatório, visando possibilidades de dispensa de profissionais concursados e fim das progressões por tempo de serviço, dentre outras regressões.

Diante deste movimento de desqualificação e criminalização da política ou que a reduz a uma polarização entre “torcidas” partidárias (SOUZA, 2017), é essencial apreendermos as especificidades da política enquanto manifestações sociais historicamente determinadas e, para tanto, compartilhamos as considerações de Vázquez (2011, p. 233), para quem,

Nas condições da sociedade dividida em classes antagônicas, a política compreende a luta de classes pelo poder e a direção e estruturação da sociedade, de acordo com os interesses e fins correspondentes. A política é uma atividade prática na medida em que a luta travada pelos grupos ou classes sociais está vinculada a certo tipo de organização real de seus membros (instituições e organizações políticas, como são, por exemplo, os partidos); em segundo lugar, ainda que a atividade política seja acompanhada de um choque e contraposição de ideias, projetos, programas etc., e essa luta

---

<sup>26</sup> <https://exame.abril.com.br/brasil/weintraub-critica-salario-de-professor-universitario-zebra-gorda/>.

<sup>27</sup> <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-servidores-publicos-com-parasitas.ghtml>

<sup>28</sup> “MEC quer professor sem concurso em universidade que aderir ao Future-se”. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-quer-professor-sem-concurso-em-universidade-que-aderir-ao-future-se/>. Acesso em 30.10.2019.



ideológica exerça uma influência indubitável nas ações políticas reais, concretas, o caráter prático da atividade política exige formas, meios e métodos reais, efetivos, de luta; assim, por exemplo, o proletariado em sua luta política vale-se de greves, manifestações, comícios e inclusive de métodos violentos. Em terceiro lugar, a atividade política gira em torno da conquista, conservação, direção ou controle de um organismo concreto como é o Estado. O poder é um instrumento de importância vital para a transformação da sociedade.

A política, sob a ótica de sua natureza “democrática”, prevê periodicamente a alternância de governos, decidindo pela continuidade (ou não) “de um projeto político ou de um conjunto de políticas públicas” (CHAUÍ, 2021, p. 13). No Brasil, um movimento de forte orientação classista optou pela descontinuidade do governo militar a partir dos anos 1980, mediante a intensa participação de sindicatos, partidos e intelectuais vinculados à classe trabalhadora no redirecionamento dos rumos de nossa democracia, influenciando um grande volume de produções acadêmico-científicas direcionadas pela “preocupação com o significado social e político da educação, da qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2011, p. 404). A partir deste período, a sistematização de propostas político-pedagógicas alternativas ao que estava (im)posto pelo regime autoritário refletiu um movimento marcado pela heterogeneidade de orientações teóricas progressistas<sup>29</sup> que, em comum, concebiam a ação pedagógica como ação política, articulada aos interesses das frações de classe subjugadas pelo capital, propondo a ressignificação da prática pedagógica enquanto prática social, dialógica, produtora de conhecimento e instrumento para a transformação social.

Uma das esferas deste debate tinha como foco a relação entre o compromisso político e a competência técnica do docente, esta última fortemente identificada, conforme vimos anteriormente, com o tecnicismo que remetia à opção pedagógica dos governos militares, o que lhe direcionava olhares de desconfiança e, até mesmo, negação. Nosella (2005, p. 227) foi um dos intelectuais que, neste período, apontou para a relação pedagógico-científica como uma relação de poder, o que desvelava a impossibilidade de neutralidade da competência técnica sob as vestes “científicas” propalada pelo discurso vigente e, neste sentido, as discussões à época

---

<sup>29</sup> Saviani (2011, p. 415) nomeia tais orientações como “pedagogias críticas”, representadas tanto pela concepção libertadora e de educação popular, bem como por movimentos anarquistas e por grupos de fundamentação marxista, estes últimos marcadamente divididos em suas aproximações: “uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da críticas às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal”.

“instigavam professores a buscarem uma forma de relação profissional que fosse ao mesmo tempo uma nova relação hegemônico-política, isto é, a hegemonia da classe trabalhadora”.

Estas reflexões ganharam fôlego mediante a introdução de categorias analíticas fundamentadas na tradição marxista ao pensamento pedagógico, em especial a produção teórica de Gramsci (1999; 2001), que na década de 1930<sup>30</sup> elevou o pensamento dialético para além da ortodoxia e do revisionismo de caráter economicista ao discutir a luta de classes enquanto disputa pela hegemonia cultural e política, entendendo por “hegemonia” o domínio sobre a direção político-ideológica da sociedade, historicamente monopolizada por frações de classe que se valem do poder coercitivo do Estado (por meio de aparatos repressivos e normas as quais somos submetidos) para materializar e legitimar intenções particulares, em consonância com o *ethos* da sociedade burguesa.

É a compreensão sobre a dimensão ideológica, onde são historicamente produzidas “concepções” de mundo manifestadas “implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1999, p. 98-99), que redireciona reivindicações das classes subjugadas, até então predominantemente referenciadas pelo fator econômico, para o âmbito do seu desenvolvimento científico-cultural, instaurando novos valores e formas de conhecer e pensar como estratégia de luta contra a dominação de classe, ao que Gramsci chamaria de “reforma das consciências”. Isto porque, mediante a busca por satisfazer aspirações estritamente práticas, cria-se

um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente. O apoliticismo de grandes setores da sociedade os exclui da participação consciente na solução dos problemas econômicos, políticos e sociais fundamentais e, com isso, fica aberto o caminho para que uma minoria se encarregue das tarefas de acordo com seus interesses particulares de grupo ou de classe” (VÁZQUEZ, 2011, p. 36).

Sob a ideologia capitalista, os mecanismos de distorção no processo de construção do conhecimento e compreensão sobre a realidade determinam valores, crenças que direcionam o ser, o conhecer e agir no mundo e impõem “limites ético-políticos importantes às perspectivas

---

<sup>30</sup> Nascido na região da Sardenha (Itália) em 1891, Gramsci iniciou suas atividades políticas por volta de 1913, filiando-se ao Partido Socialista Italiano. Seu pensamento foi popularizado por meio dos “Cadernos do Cárcere”, um conjunto de escritos redigidos pelo teórico na prisão entre 1929 e 1935, período em que ficou sob o poder do regime fascista italiano. Cerca de dez anos após a sua morte, os “cadernos” seriam organizados em diferentes volumes temáticos, produção a qual foram somadas cerca de quatrocentas cartas, em sua maioria direcionadas à familiares e amigos, cuja compilação pode ser acessada por meio dos dois volume intitulados “Cartas do Cárcere”, da Editora Civilização Brasileira.

de transformação social” (RAMOS, 2013, p. 194). Conforme apontou Gramsci (1977, p. 197), um dos caminhos para o apoliticismo das massas se dá, principalmente, por meio da organização do trabalho onde, sob uma inserção alienada, o trabalhador

tende a transportar este seu modo de ser a todos os ambientes da sua vida; acomoda-se facilmente, por toda a parte, ao ofício de executor material, de “massa” guiada por uma vontade estranha a sua; é preguiçoso intelectualmente, não sabe e não quer prever para além do imediato, por isso lhe falta qualquer critério na escolha dos seus dirigentes e deixa-se iludir facilmente pelas promessas; quer acreditar que pode obter sem um grande esforço da sua parte e sem ter que pensar muito.

Ou seja, a própria cultura é organizada de forma arraigada ao poder hegemônico, cuja adequação às práticas sociais conta com a atuação dos intelectuais, responsáveis pela condução moral e intelectual da sociedade de acordo com as necessidades sociais do sistema produtivo e interesses políticos da classe fundamental dominante. Portanto, eles possuem um papel estratégico para a conservação ou transformação social conforme a ligação estabelecida com os ideais dos grupos aos quais estão vinculados ideologicamente, característica que dissocia o “intelectual orgânico” do “intelectual tradicional”, historicamente identificado como membro da “alta cultura”, detentor do conhecimento acumulado e que guardaria, no desenvolvimento de suas atividades, uma pretensa autonomia frente a condicionantes técnicos, políticos e socioeconômicos. Gramsci (1982, p. 6-7) ampliou qualitativamente esta categoria ao afirmar que todos os homens são intelectuais, uma vez que

todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Sob a filosofia da práxis defendida por Gramsci (1999, p. 103), os intelectuais têm como função atuar organicamente junto aos trabalhadores, partindo da “filosofia espontânea”, ou seja, do senso comum não “para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais”. Como resultado deste movimento, a conformidade intrínseca ao processo de socialização seria, progressivamente e de maneira coletiva, superada pela crítica sobre quem é este homem e o lugar que ele ocupa no devir histórico de uma sociedade capitalista, uma consciência construída por meio da

superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Esta concepção de que toda ação é política e do papel dos intelectuais em seu sentido amplo, inserida na discussão em torno do potencial da ação humana para a construção de uma nova formação social, fundamentou as análises gramscianas sobre a educação e sua importância na constituição de um projeto emancipatório. Ao ampliar a discussão sobre a formação (técnica, científica, profissional, cultural e política) em sua relação com a organização científica do trabalho, criticando o papel educador do Estado na condução intelectual e moral das massas populares sob um modelo escolar dual que legitimava a sociabilidade capitalista, Gramsci (1982, p. 118) defendia uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Estas bases, que integram educação, trabalho e cultura, ampliaram pedagogicamente o conceito de politecnicidade<sup>31</sup> da tradição marxista, um estágio de travessia rumo à superação da sociedade capitalista que possibilitaria uma educação integral ou omnilateral, concebendo o desenvolvimento humano em sua plenitude (de caráter cultural, afetivo, prático, teórico, ético, político, estético, físico etc). Estabelecendo a indissociabilidade entre trabalho manual e trabalho intelectual como intrínseca ao ser humano, dimensões que, conforme vimos, foram fragmentadas e limitadas por meio de sua divisão social, a politecnicidade pode ser compreendida como

o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido,

---

<sup>31</sup> Nosella (2007) considera este conceito ultrapassado e reducionista, sendo mais adequado utilizar o conceito “ensino tecnológico” para expressar a concepção de educação almejada pela perspectiva marxista. Para o autor, os escritos de Marx foram traduzidos de forma errônea, onde traziam originalmente a tecnologia como unidade entre teoria e prática, enquanto à ideia de politecnicidade seria atribuída uma concepção de educação pluriprofissional, que tem sido restrita às análises sobre a escola média e profissional. Embora atentos à pertinência da discussão proposta pelo autor, nesta pesquisa mantemos o conceito de educação politécnica, principalmente pelo fato deste ser apropriado por diferentes documentos institucionais analisados. Para maior aprofundamento, ver NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 137-181.

ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2002, p. 86).

Atento a condição de que disputas hegemônicas são essencialmente político-pedagógicas, Florestan Fernandes (2010, p. 132) inseriu a discussão sobre a educação no contexto da formação político-econômica e social brasileira e dos professores enquanto intelectuais portadores de uma responsabilidade com um projeto de sociedade, afirmando que “os educadores, mais até que os políticos [no sentido da ocupação social], são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade em relação ao nível político”.

Ao mesmo tempo, conforme sinaliza Nóvoa (1999, p. 17), “os problemas políticos tendem a ser redefinidos como problemas pedagógicos. O que não é possível fazer noutras arenas transfere-se para o campo da educação”. Sob esta perspectiva, Freire (1996, p. 98) aponta crer

que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

No dia-a-dia do universo escolar, são os docentes que se veem diante de tensões para as quais não foram preparados em seus cursos de formação como, por exemplo, lidar com as condições objetivas de existência dos alunos, muitos deles privados de recursos básicos que possibilitem o acompanhamento do processo educativo, levando-os a perceber que “as receitas de fazer que receberam no processo formativo não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor” (FRANCO, 2008, p. 111).

Frente a esta realidade, Fernandes (2010, p. 135) nos ajuda a compreender que a prática pedagógica se dá diante

de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar “armado” de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Portanto, a disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. É algo inconcebível e é retrógrado. O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

Esta postura demanda a superação do que Paulo Freire (1996, p. 39) chamou de “consciência ingênua”, em direção à “curiosidade epistemológica”, um exercício de criticidade cujo “momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Poderíamos nos questionar se a epistemologia da prática e a reflexividade como princípio pedagógico do paradigma formativo predominante já não atenderiam a este movimento; no entanto, é preciso estarmos atentos, conforme apontamos anteriormente, que sob a apropriação do capital

o processo cognitivo plasma-se no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O conhecimento limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação (KUENZER, 2017, p. 346).

Isto porque, quando Fernandes (2010, p. 129) afirma que “pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática”, significa que esta é concebida como práxis, conceito filosófico da atividade prática e central na interpretação do marxismo que, conforme aponta Vázquez (2011, p. 30), “concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação”. Ainda de acordo com o autor,

À sua luz devem-se abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser. Se, como diz Marx em sua segunda tese sobre Feuerbach, a realidade ou irrealidade do pensamento é uma questão escolástica à margem da prática, os problemas filosóficos fundamentais têm de ser formulados em relação à atividade prática humana, que assim passa a ter a primazia não só do ponto de vista antropológico – posto que o homem é o que é em e pela práxis -, histórico – posto que a história é, definitivamente, história da práxis humana -, mas também gnosiológico – como fundamento e fim do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – já que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 54).

Portanto, enquanto teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, a práxis é “considerada, ao mesmo tempo, como lógica e método argumentativo, como princípio do conhecimento e instrumento de ação, como modalidade constitutiva do próprio real” (SEMERARO, 2001, p. 102). E a realidade é histórica porque fruto da ação humana e, desta forma, só pode ser compreendida enquanto processo condicionado a materialidade, onde se encontram as condições objetivas para a sua própria transformação.

Considerando o compromisso dos Institutos Federais com a educação dos trabalhadores, que visa superar a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional em uma perspectiva de travessia para o alcance de uma educação integral, alinhada a um projeto societário fundado no ideal de emancipação humana, concebemos que a perspectiva da práxis atende a exigência de uma postura epistemológica, política e pedagógica que vislumbre outro paradigma de formação para seus docentes, estendendo a estes profissionais o que está posto como missão destas instituições: a “formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (PACHECO, 2011, p. 29).

No entanto, ao realizarmos uma breve explanação sobre a constituição das práticas pedagógicas a partir do início do século passado, buscamos apontar que, sob as diferentes “rupturas” demarcadas, há um forte elemento de conservação: a conformação das instituições e seus agentes aos interesses do capital, o que confere a qualquer tentativa de rompimento com este cenário um caráter “contra hegemônico”. Portanto, conforme sinaliza Curado Silva (2018, p. 338), devemos estar atentos ao risco de confundirmos “refuncionalização, reformas, com mudanças que realmente poderiam alterar a natureza das relações sociais na perspectiva da emancipação humana”.

Nóvoa (1999, p. 20) aponta que “A ‘paixão pelo futuro’ é um bom spot publicitário. Mas, no campo educativo, ele significa, muitas vezes, um ‘déficit de presente’”. Cientes deste risco, consideramos que a determinação de uma nova institucionalidade para a EPT, sob a criação dos Institutos Federais, por si só, não é o suficiente para que as mudanças intencionadas ocorram, uma vez que, mediante a manutenção de uma epistemologia da “prática” guiada pela ótica capitalista,

as concepções de formação, profissionalização e trabalho docente se alinham à cosmovisão cujos aspectos técnicos e utilitários, empobrecem o ser professor; ele não se percebe como criador e transformador social, desconhece a historicidade da profissão, acomoda-se na alienação que oblitera sua consciência, adere ao consenso ativo (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 28).

Portanto, trazer a epistemologia da práxis como base da formação do docente que atua na EPT, no âmbito de um Instituto Federal de Educação, significa conceber as dimensões teórica e prática como indissociáveis e o conhecimento como uma das formas da dialética, um processo de decomposição do todo que

se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico - com efeito, sem decomposição não há conhecimento - demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo (KOSIK, 1995, p. 14).

Uma verdade não dada ou imutável, mas produto humano diante do qual a utilidade ou função do conhecimento possui um sentido prático-social ou, conforme sinaliza Vázquez (2011, p. 243), ele “é útil na medida em que é verdadeiro, e não é verdadeiro porque é útil, como sustenta o pragmatismo”. Esta compreensão é essencial para que se possa diferenciar a concepção de prática em ambas as epistemologias apresentadas:

em um caso, ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer [prioritariamente e de forma acrítica] seus interesses; em outro, ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim, criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VÁZQUEZ, 2011, p. 243).

Diante destes apontamentos, concebemos não haver antagonismo entre as dimensões técnica e política, cientes de que os recursos teóricos e práticos disponibilizados aos docentes são mobilizados conforme objetivos historicamente determinados, que podem ser direcionados tanto à mudança quanto à conservação da realidade social, ao mesmo tempo em que “o compromisso político não se efetiva somente por uma militância orgânica, burocrática, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico” (NOSELLA, 2005, p. 233). Portanto,

Na concepção materialista histórica, diferentemente da concepção de epistemologia da prática, o processo de formação de professores deve abranger não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício profissional, mas também o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque essa é a própria natureza dos processos educativos” (KUENZER, 2017, p. 351).

Desta forma, assumir a epistemologia da práxis na formação docente implica reconhecer que a ação sobre as circunstâncias é inseparável da ação sobre as consciências, sendo o sujeito, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de sua ação; para tanto, os fundamentos teórico-metodológicos são concebidos como saberes dialéticos e historicizados que, de restritos ao plano do discurso estéril, a elaborações abstratas e/ou estranhas à prática, passam a ser (re)construídos em



coerência com a ação, possibilitando que esta se revele em sua essência ético-política, no sentido gramsciano.

Este redirecionamento, inclusive, nos possibilita ressignificar a concepção de “competência” que se instalou como núcleo da formação de professores, tal qual apontava este parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a proposta das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” em trâmite, curiosamente, no início dos anos 2000, período de um governo explicitamente neoliberal. De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001<sup>32</sup>,

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática [...] As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho [...] Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central (CNE, 2001).

Percebemos, portanto, possibilidades de desconstrução da concepção própria do atual estágio de produção capitalista e seus paradigmas de desenvolvimento que orientam as políticas de formação, onde o homem enxerga a si próprio, conforme reflexões de Vázquez (2011, p. 37),

como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; nela não reconhece o que considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário.

Ao assumir “a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real” (CURADO SILVA, 2018, p. 335), a epistemologia da

---

<sup>32</sup> Este parecer teve como base um documento elaborado por um grupo de trabalho composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sendo coordenado pelo então Secretário de Educação Média e Tecnológica, Prof. Ruy Leite Berger Filho. Nos intrigou a forma como foram tratados conceitos essenciais ao projeto educacional do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, destoando das narrativas e significados já consolidados pela agenda neoliberal.

práxis assume o próprio trabalho docente como princípio educativo, rompendo com a visão de atividade produtiva sob os desígnios do sistema capitalista de produção, ou seja, domínio do homem sobre a natureza através da ciência e da técnica para fins econômicos, sufocando sua manifestação enquanto forma específica de ação humana frente “à deformação, à castração ou ao esvaziamento de sua consciência política” (VÁZQUEZ, 2011, p. 36).

Ao conceber o trabalho como uma forma específica de práxis, à produção do conhecimento são articuladas as dimensões produtiva material e histórico-social, partindo de sua face predominantemente fragmentada para o processo concreto de sua (re)construção em articulação com a ciência, a tecnologia, a cultura e a própria subjetividade pois, conforme sinaliza Kosik (1995, p. 204, grifo do autor),

*a praxis compreende - além do momento laborativo - também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como "experiência" passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da praxis.*

É este nível de consciência aplicada à atividade prática que diferenciará a práxis criadora/reflexiva da práxis reiterativa/espontânea. No entanto, Vázquez (2011, p. 259) sinaliza que estas distinções não eliminam possibilidades de vínculos entre ambas, uma vez que

*o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade, cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo o homem faz o mundo e se faz a si mesmo. Assim, a atividade fundamental do homem tem um caráter criador; junto a ela, porém, temos também como atividade relativa, transitória aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída, - a repetição.*

Portanto, a crítica à ideia de reflexividade na qual se embasa o pragmatismo pedagógico não significa menosprezar a experiência, a mobilização de conhecimentos práticos em sala de aula como parte do processo de formação docente. No entanto, se faz necessário compreender este repertório para além de sua utilidade imediata, ou seja, enquanto dimensão que definirá a forma como cada sujeito dará sentido às suas ações nos processos de produção de sua existência, o que nos auxilia a entender que

*pensar a subjetividade nas suas conexões com o trabalho implica pensar os modos como as experiências do trabalho conformam modos de agir, pensar, sentir e trabalhar amarrados em dados momentos – mais ou menos duráveis – que evocam a conexão*

entre diferentes elementos, valores, necessidades e projeto. Do mesmo modo, implica em diferentes possibilidades de invenção e criação de outros modos de trabalhar, na forma de transgressões ou mesmo de resistências-potências na conexão dos diversos elementos e dos modos de produzir e trabalhar (NARDI; TITTONI; BERNARDES, 2002, p. 304).

Compreender estas conexões é essencial para que possamos identificar quais necessidades os docentes pertencentes à carreira EBTT que atuam no IFRJ sinalizam em relação a seus próprios processos de formação, considerando suas práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica e no âmbito de um Instituto Federal.

### 1.3 Sentidos e significados da prática pedagógica: questões metodológicas

Buscamos discutir as concepções de prática pedagógica e seus impactos na formação e trabalho docente sob uma perspectiva dialética, ou seja, não como uma realidade dada, mas uma unidade diversa que se movimenta sob condições objetivas, onde as categorias de análise e o que delas se desdobra somente se tornam inteligíveis quando historicizadas. Da mesma forma, buscamos lidar com as contradições presentes nesta relação não como polarizações imutáveis, mas como movimentos em disputa pela direção cultural, política e econômica da sociedade, o que nos afasta das perspectivas teórico-metodológicas que, embora marxistas, lhe atribuem um caráter dogmático e determinista, reduzindo suas análises estritamente à esfera econômica.

A superação, pela práxis, de um “materialismo mecanicista e ingênuo, de ‘reflexo especular’, como idealismo abstrato e as teorias ‘criacionistas’ da consciência subjetivista” (SEMERARO, 2001, p. 102) exige conceber a atividade humana como produção material, cultural, afetiva e estética onde a “realidade adquire significado para os seres humanos” (KUENZER, 2017, p. 342). Este movimento se dá diante de especificidades históricas sob diferentes tempos e, no campo da educação, conforme apontamos, tende a ser desconsiderado por interpretações científicas que, amparadas pela objetividade e “neutralidade” específicas de outros campos do conhecimento e motivadas por instrumentalizar a prática docente para atendimento a demandas não educacionais, conforme destaca Franco (2008, p. 117),

desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana; distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados; recortaram artificialmente o contexto da pesquisa, deixando, portanto, de apreender a essência do sentido dessas práticas, congelando

interpretações fragmentadas e sem sentido. Essas interpretações, captadas de forma parcial pelo olhar redutor dos pressupostos da ciência clássica, retiraram da cena educativa o significado original de suas práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados desse trabalho científico fossem percebidos pelos sujeitos, como expressão de sua ação.

Esta forma de interpretação da realidade encontra respaldo no seio da sociabilidade capitalista e, no que tange à organização do trabalho, tem como um de seus objetivos a gestão de subjetividades, delineando modos de existir adaptáveis aos frequentes movimentos de recomposição do capital, o que se dá tanto a nível comportamental quanto a formas de “conhecer e organizar os saberes necessários à execução das tarefas” (NARDI; TITTONI; BERNARDES, 2002, p. 305). Na contemporaneidade, conforme também apontamos, este processo tem ocorrido sob crescentes intervenções tecnológicas e,

Na medida em que a inteligência é cada vez mais incorporada às máquinas, a unidade entre os aspectos mentais e manuais do trabalho se rompe. Os trabalhadores são privados de desafios mentais ou possibilidades criativas e tornam-se meros operadores mecânicos, apêndices das máquinas, em vez de mestres de seu próprio destino e de sua própria sorte. A perda do sentido de totalidade ou autoridade pessoal diminui a satisfação emocional. Criatividade, espontaneidade e encanto desaparecem. Em resumo, a atividade de trabalhar para o capital se torna vazia e sem sentido. E os seres humanos não podem viver num mundo desprovido de sentido (HARVEY, 2016, p. 121-122).

O que nos propomos nesta pesquisa, portanto, é apreender a diversidade de significados e sentidos que os docentes do IFRJ atribuem à própria prática pedagógica, objetivando identificar princípios formativos para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica que estejam em consonância com a práxis destes sujeitos e as premissas ético-políticas que estruturam os Institutos Federais. Um objetivo que nos colocou como necessidade a apropriação de uma metodologia que trouxesse para a constituição de nossas discussões a subjetividade não enquanto fenômeno secundário ou reduzida a uma instância individualizada, mas enquanto processo humano resultante de relações estabelecidas entre o singular e o universal, sob práticas sociais e condições objetivas que constituem formas de existir, sentir e compreender a realidade.

Partindo destas considerações, elegemos como metodologia os núcleos de significação, tendo como referência os estudos de Aguiar e Ozella (2013, p. 300-301), que concebem um método “para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações”.

Esta abordagem qualitativa e dialógica<sup>33</sup> tem como suporte a produção teórica do psicólogo bielorusso Vigotski (2001, p. 149), que buscou dotar de historicidade a Psicologia, ciência até então isolada da realidade social, sob a premissa de que “em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Para tanto adotou, conforme apontam Sawaia e Maheirie (2014, p. 1), o método dialético em substituição ao positivismo, centrando suas análises em torno de “duas categorias de realidade aparentemente irreduzíveis: subjetividade e objetividade, como unidade de contrários”.

A subjetividade, enquanto conceito cunhado sob referenciais de “homem” da modernidade<sup>34</sup>, foi associada à ideia de “indivíduo”, compreendido como aquele que detém o poder de conduzir seu próprio destino, tanto no âmbito privado quanto no que diz respeito às interações coletivas sob as premissas do exercício da razão e da liberdade, ideais que se tornaram hegemônicos na organização da sociedade e de suas instituições. Ainda sob estas premissas, a singularidade da experiência humana é condicionada por “leis” racionais e universais, naturalizando uma produção da existência concebida de forma

unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se

---

<sup>33</sup> É importante salientar que nos referimos à adoção desta perspectiva não no sentido da análise das especificidades discursivas, tal como propõe o teórico Mikhail Bakhtin, mas sim na direção das análises de Konder (1992, p. 139, grifo do autor), quando aponta “que a palavra *dialética* é irmã gêmea da palavra *diálogo*: elas nasceram do prefixo dia (que indica reciprocidade) e do verbo *lêgein* ou do substantivo *logos*, que se refere ao discurso da razão”. Ainda de acordo com o autor, “O diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidado, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se completa com autocrítica. O *outro* introduz no movimento do meu espírito uma referência capaz de conter o ímpeto voluntarista, o exagero veleitário que nasce do subjetivismo típico do isolamento. A ‘liberdade’ com que eu me afirmo na ação só consegue se tornar mais concreta na medida em que se completa com o reconhecimento da dimensão da ‘necessidade’, representada pelo outro. O outro me põe em contato com uma realidade que o isolamento pode me impedir de enxergar. O movimento pelo qual o sujeito se realiza só se torna efetivamente objetivo quando se torna intersubjetivo, isto é, quando vai de um sujeito a outro, em busca da volta. Nesse movimento, acaba-se por alcançar um nível em que a divergência persiste, porém deve se combinar com uma convergência, que se cria em torno do esforço por uma melhor compreensão mútua”.

<sup>34</sup> Delari Junior (2013, p. 26) sinaliza que a concepção moderna de homem tem como marco as construções filosóficas de Descartes, que rompeu com a interpretação teocêntrica da realidade ao desenvolver uma racionalidade que traz como centro o próprio homem. Diante da proposição “penso, logo existo” ou “penso, logo sou”, o filósofo atribui “ao próprio ser humano, como indivíduo, a capacidade de intervir sobre seu destino, a partir de princípios racionais absolutos, universais e inquestionáveis. Ao contrário do que se colocava como predominante no pensamento medieval, a decisão final deixa de ser uma atribuição exclusiva de Deus, e passa a ser uma função do ser humano. Mas não pode tratar-se de uma função corporal, pois o corpo equivoca-se por conta de suas sensações enganosas. Sendo assim, é o indivíduo quem decide, mas só pode fazê-lo corretamente quanto se pauta em leis racionais universalmente válidas independentes dele mesmo”. Tal compreensão possibilitou esta formulação de subjetividade eurocêntrica e burguesa, enquanto maturação de pensamentos filosóficos anteriores, ganhando impulso por meio da organização social mediada pelo capital, responsável por ditar as “regras” aos quais o homem, “livre” para negociar sua força de trabalho, passaria a ser submetido.

ergue. Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move "naturalmente" e com que tem de se avir na vida cotidiana (KOSIK, 1995, p. 10).

A universalidade de uma existência absolutamente autônoma do indivíduo em relação ao meio foi contestada por diferentes teóricos, de tradições distintas e com maior ênfase a partir do final do século XIX, que buscaram demarcar limites e possibilidades da ação humana na construção de sua própria existência, compreendendo a singularidade humana enquanto gênese histórica e social, e não como instância mecânica ou transcendental. Gramsci, por exemplo, compreendia esta questão não somente como filosófica, mas ontológica e epistemológica e, para Konder (1992, p. 92),

foi o primeiro a formular explicitamente a ideia de que, concebido o homem como sujeito da práxis, não tem muito sentido perguntarmos: quem é o homem? O homem não é; seu ser consiste num tornar-se. O que nos cabe indagar, então, é: o que o homem pode se tornar?

Para o filósofo sardo, esta reflexão seria sempre condicionada a um determinado tempo histórico, condições objetivas e visões de mundo específicas, o que impossibilitaria limitarmos como critério para a definição do homem sua individualidade, devendo este “ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo” (GRAMSCI, 1999, p. 406).

Neste mesmo sentido, ao conceber a experiência humana sensível não como algo essencialmente interior, imanente ao sujeito, mas articulada à materialidade de sua própria existência, podemos apontar como uma das maiores contribuições da obra de Vigotski a busca em “demonstrar que as determinações sociais, embora constituintes da condição humana, não destroem a singularidade, a liberdade e a criação e que, portanto, o sujeito da necessidade estética, da criação e da liberdade não é subjugado, mas configurado socialmente” (SAWAIA; MAHEIRIE, 2014, p. 2). Desta forma, conforme nos aponta Delari Junior (2013, p. 43-44), a singularidade

comporta tanto a proposição de um lugar essencial para a diferença como tal, quanto a compreensão de que a diferença não pode existir como imanente a ela mesma, implicando, necessariamente, relações múltiplas e contraditórias. Nesse sentido, o singular não é o oposto do plural, mas aquilo que só pode existir em relação constitutiva com o plural. Fora da pluralidade, o singular só poderia ser entendido como o uno, o

indivisível, como a essência absoluta: o ser idêntico a si mesmo. E sem a dimensão da singularidade, a pluralidade não pode passar de um critério quantitativo.

Embora não caiba, no escopo desta pesquisa, explorar a obra de Vigotski, destacamos que é em sua produção que se fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural que, partindo da mediação entre os fenômenos psíquicos e o arcabouço do materialismo histórico-dialético, concebe que a relação entre o sujeito e o meio social não possui um caráter isomórfico, mas sim de constituição mútua, relações dialéticas diante das quais o homem se torna

ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

É importante salientarmos que as categorias significado e sentido não são sinônimos, conforme comumente compreendidas, mas interdependentes; enquanto o primeiro está inscrito no âmbito dos conceitos instituídos e compartilhados de forma generalizada ou nas relações que uma palavra pode conter em si, o segundo é mais amplo e, de acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa”, fazendo referência a “necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída”.

A necessidade mobiliza o sujeito para a ação e passa a ser configurada como “motivo”, movimento que, conforme sinalizam Aguiar e Ozella (2013, p. 306), subordinam a vontade a uma finalidade, cuja satisfação é antecipada mentalmente, significada frente a condições materiais de existência cujos critérios e/ou exigências são oriundos da experiência acumulada; esta, por sua vez, é fonte do senso comum que origina a consciência prática, um processo sobre o qual não necessariamente o sujeito reflete e/ou possui controle e que “só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental”.

Fazemos aqui um paralelo com a perspectiva da filosofia política sobre a “vontade”, também compreendida como algo que leva o homem a agir, porém essencialmente sob fundamentos racionais e morais. Gramsci (1978, p. 52), em suas críticas sobre esta disciplina, se preocupou em compreender a gênese da vontade e como ela é articulada organicamente às dimensões individuais e coletivas, destacando que esta última não poderia ser alcançada sem a

conscientização das massas em torno de um projeto comum, ou seja, a compreensão de sua missão histórica enquanto classe revolucionária, processo no qual os homens adentram “com todas as suas paixões e sentimentos individuais, com todas as virtudes e defeitos que são próprios deste baixo mundo”.

Para Gramsci (1999, p. 406), o homem “é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade” e, esta vontade espontânea, para que se torne consciente e disciplinada, imprimindo uma direção e finalidade à ação, é “uma questão que só se decide e só se pode decidir na prática” (GRAMSCI, 1978, p. 51), ou seja, por meio da transformação das experiências que geram sentidos. Para tanto, é necessário que o trabalhador ultrapasse uma prática restrita as provocações do ambiente, reconhecendo-se capaz “de ter uma concepção própria a contrapor à concepção burguesa, de ter noções, sentimentos, aspirações, interesses contraditórios às noções, aos sentimentos, às aspirações, aos interesses da classe burguesa” (GRAMSCI, 1977, p. 148).

Assim, a manifestação da vontade sob a perspectiva da práxis humana nos mostra que não há como desconsiderar estas interconexões nos processos de constituição dos sentidos que, mesmo atravessados pelos significados, se relacionam de forma singular com a realidade social por meio das implicações, interesses e afetos mobilizados pelo sujeito no seu agir e pensar. Freire (1996, p. 45) já destacava em suas reflexões que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir<sup>35</sup>. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Portanto, atividades espontâneas somente se tornam um processo consciente sobre nosso sentir e agir na medida em que o sujeito se apropria de um fluxo por meio do qual, nas palavras de Delari Junior (2013, p. 86), “tomamos conhecimento dos nossos próprios conhecimentos. E pelo qual tomamos conhecimento de nossas próprias ações e emoções. Um movimento que

---

<sup>35</sup> Kuenzer (2008, p. 24-25), fazendo referência aos estudos sobre o trabalho desenvolvidos pelo francês Christophe Dejours, destaca a importância da corporeidade frente a relação entre conhecimento tácito e científico. Para tanto, a autora traz o conceito de inteligência prática, aquela fundamentalmente “enraizada no corpo. Assim é que os primeiros sinais de um evento (anormalidade) passam pelos sentidos, que acusam algum desconforto: um ruído, uma vibração, um cheiro, desde que exista uma experiência anterior comum à situação de trabalho. É esta dimensão corpórea que distingue a inteligência prática do raciocínio lógico; é o corpo, pela percepção, que orientará a ação, conferindo à inteligência uma direção, de modo a proceder a um rápido diagnóstico sucedido de intervenção, cuja temporalidade é inversa a de um raciocínio científico, que virá depois, para verificar, operacionalizar e disseminar a prática que lhe foi sugerida pela intuição”.



também nos permite diferenciar o conteúdo daquilo que sabemos do próprio ato de sabermos algo sobre este mesmo conteúdo”. Ainda de acordo com o autor, este processo autorreflexivo

implica uma distinção entre a consciência do mundo objetivo e a própria vivência do sujeito como experiência singular desse mesmo mundo. A consciência constitui-se num distanciamento e discernimento entre o que imaginamos e o que compõe a realidade objetiva - tornamo-nos capazes de diferenciar nossas impressões interiores daquilo que se passa independente delas. Ou, pelo menos, passamos a ter a possibilidade de fazê-lo. Mediante o desenvolvimento e/ou a complexificação de suas relações sociais, o humano vai saindo de uma relação de indiferenciação com relação ao mundo para uma condição de poder se reconhecer como destacado dele tanto quanto relacionado com ele (DELARI JUNIOR, 2013, p. 89).

É por meio desta relação dialética entre objetividade/subjetividade, interioridade/exterioridade, racional/emocional, associação/dissociação, entre significado e zonas de sentido que se dá a mediação de nossas motivações afetivas e cognoscitivas constituintes do pensamento pela palavra, tendo como unidade material deste processo a linguagem que, conforme aponta Delari Junior (2013, p. 106), “não apenas implica em que nos posicionemos e/ou sejamos posicionados diante de outra pessoa, como também implica a possibilidade de que, mediante a fala de outro e/ou para outro, passemos também a nos enxergar no próprio movimento de assumir tal posicionamento”. A questão da linguagem foi determinante para as análises de Vigotski (2001) sobre a dinâmica de constituição da consciência, uma das dimensões de maior importância em sua obra e que tem como um de seus fundamentos os signos, compreendidos como instrumentos psicológicos

constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Mais uma vez, desejamos estabelecer aproximações com as elaborações de Gramsci (1999, p. 156), para quem a linguagem é ao mesmo tempo “uma coisa viva e um museu de fósseis da vida e das civilizações passadas”, intrínseca à cultura, à filosofia e ao senso comum; de acordo com o teórico, que discute a questão da consciência sob a perspectiva da práxis coletiva de sujeitos históricos, o ser social

atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente

explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Diante destes embates compreendemos que, embora o signo isoladamente traga em si um significado cujo conteúdo é relativamente estável uma vez que, conforme afirma Vigotski (2001, p.12), para “se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização”, diversas são as possibilidades de realização do sentido, a depender do contexto de sua aplicação. Sobre esta questão, Gramsci (1999, p. 125) já apontava que

nenhuma nova situação histórica, mesmo a derivada da mudança mais radical, transforma completamente a linguagem, pelo menos em seu aspecto exterior, formal. Mas o conteúdo da linguagem deveria ter mudado, ainda que seja difícil, de imediato, ter consciência exata desta modificação.

Desta forma, considerando que a construção de sentidos não é autônoma, sendo limitada pela generalização contida no significado que, por sua vez, não é uma abstração, e sim provida por conteúdos concretos e referenciada a uma perspectiva ideológica, as reflexões realizadas por Delari Junior (2013, p. 181) nos ajudam a compreender que o significado não é uma construção individual, mas um produto das relações sociais, onde é estabilizado e institucionalizado

em leis, normas, ou regras, em procedimentos, fórmulas, conceitos científicos, teses, teoremas, enfim. O sentido é amplo, múltiplo, contraditório, integral, incompleto e descontínuo. Mas o significado da palavra, em suas estabilizações provisórias, pode nos prover de coordenadas que nos orientam nas relações com o mundo, com os outros e conosco a partir das solicitações de nossa cultura e de nosso tempo histórico. Instabilidade e estabilidade tomam-se duas faces de um mesmo processo. Ainda que a estabilidade maior ou menor em torno de determinados temas seja necessariamente também uma questão política, e uma questão de relações de poder.

Refletindo sobre estes processos de (des)estabilização dos significados das palavras, que pressupõe tanto momentos de homogeneização, quanto de tensão, nos apropriamos das reflexões de Harvey (2016, p. 19), quando este associa a dinâmica dos signos a ideia de “fetichismo”

da filosofia marxista, aplicada a situações em que se pressupõe uma coincidência entre essência e aparência da realidade concreta, distorcendo a compreensão sobre a mesma. Para o autor,

podemos viver perfeitamente bem em um mundo fetichista de sinais, signos e aparências superficiais sem precisar saber muita coisa sobre seu funcionamento (da mesma maneira que acionamos um interruptor sem saber nada sobre a geração de eletricidade). Em geral, só quando acontece alguma coisa excepcional – as prateleiras do supermercado aparecem vazias, os preços sobem vertiginosamente, o dinheiro que temos no bolso se desvaloriza de repente (ou a luz não acende) – é que fazemos perguntas mais amplas e mais importantes sobre por que e como as coisas acontecem “lá fora” [...].

Para Kosik (1995, p. 11), esta práxis fetichizada é própria do mundo da pseudoconcreticidade, “um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos”. Desta forma, as relações estabelecidas entre fenômeno e essência nos colocam diante de falas não necessariamente coerentes e/ou unívocas, “mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Delari Junior (2013, p. 26), por sua vez, aponta que este movimento é inevitável pelo fato de as palavras estarem imersas em “disputas”, não sendo possível

esgotar totalmente os seus significados, já que a própria existência e devir das palavras dependem necessariamente do fato de nenhuma delas poder dizer tudo, o que faz com que prossigam constantemente abertas a novas interpretações. Se for assim, qualquer discussão pode ser refeita, justamente porque nenhuma discussão está definitivamente fechada.

Considerando estes breves apontamentos sobre elementos da organização subjetiva, compreendemos que a forma como cada sujeito se situa em relação a si próprio e aos outros se dá diante da permanente recomposição de significações históricas e culturais que condicionam formas de conceber a realidade. Portanto, visando “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303), trouxemos como proposta para análise das construções narrativas dos sujeitos desta pesquisa acerca de sua própria prática pedagógica os núcleos de significação, abordagem que delega ao pesquisador o desafio de lidar com a dialética de um

homem [que] está todo nas suas palavras, pois as forja com toda sua existência social, mas nestas palavras não se dá todo a ver. Cabe a outrem interpretar para enxergar, ali,

não só signos, mas, também, alguém que os pronuncia e lhes confere um sentido singular que convida à réplica social, de alguém em particular ou de toda a sociedade [...] (DELARI JUNIOR, 2013, p. 134).

Podemos considerar, diante do que apontamos anteriormente sobre a práxis, que a perspectiva histórico-cultural nos apresenta possibilidades de apreensão de discursos cristalizados em práticas por vezes imersas em contradições, adormecidas em relação as suas consequências éticas e políticas e inibidoras da potência, inerente ao devir humano, de criação e transformação. Esta compreensão nos possibilita não somente uma ação analítica, mas também construtiva, uma vez que, nesta abordagem, o movimento de abstração não se desloca da trama social e histórica, o que torna o próprio processo da pesquisa, em si, um processo de formação dos sujeitos envolvidos, considerando o potencial desta reflexão em impulsionar novas “vontades” e formas de atuação.

### 1.3.1 Procedimentos para construção da pesquisa sob a perspectiva dos núcleos de significação

Conforme apontamos anteriormente, o desenvolvimento desta pesquisa se deu em meio a uma pandemia, o que exigiu a adaptação da metodologia aos recursos, espaços e tempos possíveis diante do distanciamento social posto como uma das principais medidas sanitárias de contenção do Covid-19. Uma primeira preocupação foi em relação à construção da amostra, visando ao alcance de uma diversidade de perfis que abrangesse a complexidade própria de um Instituto Federal e ampliasse as possibilidades de análise, considerando os seguintes critérios: a) habilitação (licenciados e não licenciados); b) tempo de atuação na educação profissional; c) campus de lotação e d) cursos de atuação, considerando áreas do conhecimento e níveis (FIC, EJA, médio-técnico, graduação, pós-graduação).

Frente a estas expectativas e diante da sensibilidade de que os contatos efetuados em um momento atípico exigiriam uma abordagem mais acolhedora, optamos por convidar individualmente cada participante, uma vez que uma consulta pública poderia não surtir o retorno almejado no tempo delimitado. Considerando estas implicações, um movimento que já poderia ser considerado construtivo-interpretativo pelo fato de ser “atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310), os convites foram enviados aos e-mails de sete docentes cujas características correspondiam à diversidade

pretendida, conforme identificado no período em que atuei como membro do grupo de trabalho que discutiu a formação pedagógica para docentes não licenciados no IFRJ.

O quantitativo estabelecido para a composição da amostra se justifica pela recorrência de encontros necessária para o estabelecimento dos núcleos de significação, uma vez que um grupo extenso exigiria um dispêndio maior de tempo, tanto para as interlocuções, quanto para as análises, considerando a amplitude das questões norteadoras. Inclusive, é importante salientarmos que nosso relato acerca dos procedimentos metodológicos não tem como intenção fornecer uma “receita”, mas especificar como se deu a adequação do rigor científico, imprescindível a toda produção acadêmica, à realidade conturbada do nosso contexto de pesquisa sem que houvesse prejuízo ao atendimento dos objetivos propostos.

Portanto, a apresentação da pesquisa foi enviada por e-mail, contendo também um link para acesso a um questionário eletrônico (Apêndice B) criado por meio do aplicativo de livre acesso *Google Forms* contendo questões básicas sobre formação acadêmica, tempo de atuação como docente da EPT etc., cujo preenchimento estava condicionado ao interesse de participar, posteriormente, das entrevistas. Dentre os convidados, tivemos o retorno positivo de cinco docentes e, estando formado o grupo, em respeito a premissa de confidencialidade constante no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado e aceito por meio do próprio questionário, elegemos como codificação para a identificação de nossos interlocutores pseudônimos escolhidos por eles próprios, a saber: Carolina, Vanessa, Irmão, Laura e Nina.

Ainda considerando o contexto no qual se daria o trabalho de campo, definimos a entrevista semiestruturada como mais adequada para o diálogo junto aos participantes, sendo concebida não somente como um instrumento para coleta de dados, mas como parte do processo de construção da pesquisa; ou seja, embora tenha sido estabelecido previamente um roteiro considerando as questões específicas apontadas anteriormente na introdução (Apêndice D), isto não significou a rigidez de sua estrutura, respeitando o caráter dialógico que buscamos imprimir à investigação. Desta forma, de acordo com a dinâmica de cada encontro, por vezes a ordem das questões foi invertida, bem como ocorreu de determinada questão ser suprimida, pelo fato do participante a ter respondido, espontaneamente, no bojo de outra pergunta, abrindo assim espaço para outras questões.

Percebemos que, talvez pelo fato de os docentes estarem em um ambiente familiar (inclusive pausando alguns momentos para ações cotidianas, como atender ao interfone ou ao chamado dos filhos) e sob condições de distanciamento social já há alguns meses, a interação por meio de um ambiente virtual de comunicação instantânea com registro de imagem e som foi aceito com naturalidade, possibilitando que os diálogos fluíssem de forma descontraída. Como

pontos críticos, além das falhas de conexão que “derrubavam” a transmissão, citamos a dificuldade em introduzir questões de aprofundamento ou esclarecimento no decorrer de uma fala devido ao *delay*, um espaço de tempo em que muitas vezes as falas se sobrepunham, interrompendo a dinâmica do diálogo.

Em geral, para o bom funcionamento desta abordagem remota, observamos que o pesquisador deve ter como preocupações básicas: a) verificar a conexão com a internet; b) selecionar um ambiente virtual com o qual o participante esteja familiarizado; c) testar antecipadamente os equipamentos (celular, tablet, notebook), bem como o link de acesso enviado previamente ao participante e o funcionamento da câmera e áudio no ambiente virtual; d) buscar um ambiente com boa iluminação e onde possibilidades de ruídos externos ou interrupções/distrações sejam reduzidas; e) solicitar anuência do entrevistado para iniciar a gravação; f) estar atento a linguagem corporal, como estabelecer contato visual ao olhar sempre para a tela e sinalizar, por meio de gestos, que está acompanhando a fala do interlocutor.

Tendo sido selecionado o aplicativo de livre acesso *Google Meet*, as entrevistas foram realizadas por vídeo chamadas em datas e horários definidos pelos participantes, totalizando três encontros com cerca de 40 a 60 minutos cada, organizados da seguinte forma: no primeiro encontro, iniciamos com a apresentação da pesquisa e explicamos a dinâmica das entrevistas, com espaço para dirimir eventuais dúvidas sobre o processo. Em seguida, focamos na apresentação do participante, aprofundando questões no que tange a sua formação acadêmica e histórico profissional, bem como buscando conhecer como se deu sua inserção no IFRJ e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica.

O segundo encontro foi concentrado na temática da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica buscando compreender, ao mesmo tempo, como esta se desdobra na realidade do IFRJ e frente às expectativas dos sujeitos da pesquisa em relação a sua própria formação. De uma forma geral, buscamos conduzir a entrevista de forma contextualizada às falas dos entrevistados, abrindo espaços para a reflexão em torno de novas questões apontadas pelo interlocutor mesmo que, em um primeiro momento, não fossem diretamente relacionadas à temática em discussão; nestes momentos, diante de uma escuta ativa e considerando que a mensagem havia sido finalizada, a pesquisadora reconduzia o diálogo para a recomposição da entrevista, buscando estabelecer vínculos entre a contribuição posta e a temática/questão que a gerou.

Após a transcrição do material registrado nos dois primeiros encontros virtuais, realizada de forma literal pela própria pesquisadora, retomamos o contato com os entrevistados para a “devolução” de suas construções narrativas, enviando previamente ao último encontro o

arquivo com as transcrições e solicitando sua leitura para que fossem, inclusive, apontadas eventuais correções. Esta opção, conforme sinalizam Aguiar e Ozella (2013, p. 308, grifo dos autores), possibilitou que retornássemos ao participante “no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma *quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados*”.

Somente dois participantes solicitaram alterações no texto, preocupados com a linguagem informal e por especificidades de seus relatos que poderiam causar indisposições. Foi acertado com todos os participantes que as transcrições passariam por um processo de edição para ajustes gramaticais, supressão de redundâncias e/ou eventuais vícios de linguagem, sem prejuízos para a construção narrativa.

Sendo assim, as entrevistas foram iniciadas em setembro de 2020 e finalizadas em novembro do mesmo ano, totalizando 15 gravações e 79 páginas transcritas, cabendo aqui algumas observações uma vez que, apesar do entusiasmo que os docentes demonstraram em poder contribuir com a pesquisa, um certo constrangimento permeou os contatos realizados devido ao tempo histórico vivenciado: visivelmente sobrecarregados com diferentes atribuições decorrentes da rotina em *home office* e imersos nas discussões sobre as Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs) do IFRJ, não somente a conciliação de agendas foi um desafio, como foram recorrentes falas como “*Eu estou muito cansado por conta das APNPs, então algumas vezes vou pedir para você repetir a pergunta.*” (IRMÃO) ou “*A gente começou a entrevista falando da APNP [...] fiquei bem preocupada como isso iria chegar para os alunos, então comecei falando isso com você [...]*” (LAURA).

Ao mesmo tempo, justamente o fato de minha inserção profissional se dar no lócus da pesquisa me impôs, como desafio, a necessidade de equilíbrio entre a ética demandada a todo pesquisador e suas implicações diante do que foi compartilhado, principalmente no que diz respeito à delimitação entre o que pertence ao entrevistado e ao que me pertence, no conjunto do movimento dialético de objetivação e subjetivação.

Mediante a finalização do processo de transcrição após os últimos encontros, leituras sistemáticas foram efetuadas com o objetivo de destacar conteúdos/temas/“teses” aparentes na significação da realidade sócio-histórica expressada pelo sujeito e que tivessem relação com o objeto da pesquisa, como também foram destacadas expressões recorrentes ou que tenham denotado algum tipo de ênfase, indeterminação ou hesitação, processo este auxiliado pelos registros de imagem e por um plano de observação onde foram registrados indicadores não verbais. Diante deste movimento, que Aguiar e Ozella (2013, p. 304) sinalizam como **identificação de pré-indicadores**, “os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais

do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”.

Foi criada uma tabela para cada participante (Apêndice E) inicialmente contendo, de um lado, os pré-indicadores identificados e, do outro, **indicadores** originados pelo agrupamento daqueles, “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309), a depender da potência dos pré-indicadores em relação ao contexto analisado. Os indicadores, por sua vez,

só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito. De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Portanto, em seguida a tabela foi complementada com uma terceira coluna, contendo os trechos de referência, parte deles “costurados” à pesquisa em diálogo com os autores e documentos selecionados, identificados em itálico ao longo do texto<sup>36</sup>. Tal como ocorre com os pré-indicadores no que tange a sua organização, o agrupamento dos indicadores e seus respectivos conteúdos originaram **núcleos de significação**, sendo

possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Os núcleos não devem se confundir com os pré-indicadores e/ou indicadores e, por isto mesmo, se apresentam em número reduzido, expressando pontos centrais e superiores de abstração, reveladores de modos de agir, pensar e sentir do sujeito diante de “matrizes discursivas que sustentam as atribuições de sentido” (NARDI; TITTONI; BERNARDES, 2002, p. 304) sobre a realidade concreta. Se nas etapas iniciais o processo construtivo-interpretativo tem como foco identificar partes do todo, agora buscamos a integração entre estas partes, a síntese de múltiplas determinações concretas, por meio de dois movimentos em articulação com o referencial teórico selecionado e suas respectivas considerações sobre a totalidade na qual os sujeitos que falam estão inseridos: a análise **intranúcleo**, considerando os indicadores que lhe constituem, e a análise **internúcleos**, onde buscamos identificar, sob a perspectiva de uma

---

<sup>36</sup> É importante sinalizar que utilizamos entre colchetes: a) palavras que complementam a fala; b) reticências que indicam recortes na transcrição. Em negrito, palavras e/ou trechos destacados pela pesquisadora.



unicidade analítica, conexões existentes entre os diferentes elementos presentes na apreensão de sentidos.

Apresentada por etapas devido a uma questão de organização didática, é importante destacarmos que essa construção não ocorre de forma linear, sendo necessário frequentemente avançar e/ou retroceder na sistematização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação pela dialética presente nas significações. Foi por meio deste processo de permanente análise e síntese, de articulações entre parte/todo, de mediações entre elementos objetivos/subjetivos e de transições entre as dimensões empírica e concreta, que almejamos nos aproximar das significações dos docentes que atuam no IFRJ acerca de sua própria prática pedagógica, objetivando identificar princípios formativos considerados necessários à docência para a EPT.

#### 1.4 Os docentes colaboradores da pesquisa

Conforme apontamos, foram entrevistados cinco docentes, todos efetivos e em regime de dedicação exclusiva, cujo perfil informado por meio do questionário eletrônico pode ser verificado no Quadro 1:

Quadro 1 - Identificação dos docentes participantes da pesquisa

IDENTIFICADOR	INGRESSO NA REDE	CAMPUS	HABILITAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO
Carolina	2006	Realengo	Bacharel em Farmácia	Doutorado em Ciências Biológicas - Fisiologia	FIC Bacharelado
Vanessa	2013	Nilópolis	Licenciada em Pedagogia	Doutorado em Educação	Licenciatura Pós-Graduação
Irmão	2008	Rio de Janeiro	Bacharel em Administração e Tecnólogo em Automação	Doutorado em Meio Ambiente	Técnico Integrado EJA CST Bacharelado
Laura	2016	Belford Roxo	Licenciada em Pedagogia	Mestrado em Educação	Técnico Concomitante/Subsequente FIC
Nina	2016	Volta Redonda	Licenciada em Pedagogia	Mestrado em Ciências e Saúde	Licenciatura Pós-Graduação

Fonte: A autora, 2020.

Ainda no que diz respeito às informações pessoais e acadêmicas, identificamos que os participantes bacharéis não possuíam curso de complementação pedagógica ou pós-graduação em Educação (embora estivessem à época das entrevistas participando do processo de

certificação de competências profissionais no âmbito do CERTIFIC/IFRJ, o que será detalhado no decorrer das nossas discussões).

O questionário eletrônico também abordou, como conteúdo de uma de suas seções, questões fechadas e abertas sobre a formação de professores no IFRJ. No que tange às questões fechadas, a maioria sinalizou: a) não considerar que sua trajetória acadêmica e experiência profissional dispensem a necessidade de formação pedagógica continuada; b) ter realizado alguma formação de caráter pedagógico ofertada pelo IFRJ, embora não tenham considerado adequadas às demandas da docência para a EPT e c) ter buscado cursos de formação pedagógica em outros espaços, por iniciativa própria.

Quando questionados sobre como avaliariam a atuação do IFRJ no que tange a formação de seus próprios docentes, de forma unânime foi selecionada a opção “regular” enquanto que, indagados se as licenciaturas do IFRJ contemplariam a formação para docência na EPT, apenas um docente sinalizou que “não”, enquanto os demais se dividiram entre “parcialmente” ou não souberam opinar. Também de forma unânime, os participantes consideraram que o modelo institucional dos IFs e a função social a qual se propõem demandam uma formação específica para os docentes pertencentes à carreira EBTT, independentemente de sua formação inicial e, quando solicitados a descrever o que gostariam que fosse contemplado em uma política institucional de formação voltada aos docentes, no âmbito do IFRJ, destacaram como necessidades:

*“Formação continuada sobre estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação, metodologias ativas”.*

*“Especificidades da educação profissional e tecnológica, politecnia, avaliação processual e formativa, diversidade, educação online em uma perspectiva que vá além da EaD, MOOC [curso disponibilizado por meio de ambiente virtual de aprendizagem], e precarização da profissão docente. Os caminhos que o IFRJ parece seguir para o ensino remoto são preocupantes”.*

*“O desenvolvimento de formação pedagógica que contemple temas como: interdisciplinaridade; integração; desenvolvimento de estratégias envolvendo o ensino, pesquisa e extensão; ensino médio integrado e o mundo do trabalho”.*

*“No ingresso como docente ter uma formação pedagógica levando em conta que o professor poderá atuar em vários níveis de ensino. Fica evidente que isso não é avaliado quando, por exemplo a prova de aula exige dar uma aula sobre o tema X mas não considera se é para turmas do ensino médio, graduação ou pós graduação. Apenas dar uma aula. Penso que o docente do IFRJ precisa “saber” lecionar nos três níveis, inclusive na EJA [educação de jovens e adultos]”.*

*“Princípios da Educação Profissional e Tecnológica nos IFs; Diversidade e educação/Educação para a diversidade; Educação de jovens e adultos: princípios e desafios; História da educação profissional e tecnológica”.*

Percebemos que, para além da dimensão didática frequentemente apontada como principal objeto da formação docente, estes sujeitos reconhecem a necessidade de uma formação que orbite em torno do que identificam como especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, conforme destacado em negrito nas citações, o que vai ao encontro da hipótese apresentada na introdução deste trabalho. No entanto, conforme discutimos anteriormente, múltiplos podem ser os sentidos e significados atribuídos a este tipo de educação em um Instituto Federal, o que nos leva a buscar compreender as implicações presentes na práxis pedagógica destes sujeitos que apontem para possíveis princípios formativos.

## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO

Em 2009, o que hoje conhecemos como a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou seu primeiro centenário, uma trajetória iniciada oficialmente com as Escolas de Aprendizes Artífices e que, na contemporaneidade, projeta nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia seu modelo institucional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De acordo com suas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP Nº 1/2021), a EPT

é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (CNE, 2021).

O que nos propomos, portanto, é passear brevemente por esta trajetória<sup>37</sup>. Cientes de que tal temática já foi exaustivamente discutida por diferentes pesquisadores, sob diferentes perspectivas, não é nossa intenção apresentar um ensaio metodologicamente histórico sobre a educação profissional, mas sim destacar as (motiv)ações mais relevantes que marcaram sua historicidade. Pretendemos que, mais à frente, este movimento nos permita uma reflexão: quanto dos “vestígios” do passado se encontram vívidos atualmente? Corroboramos com Frigotto (2006, p. 26) quando pontua que

Um dos dilemas de qualquer pesquisa que busque desenvolver-se dentro da concepção histórica ou materialista histórica do conhecimento situa-se na necessidade de delimitar um objeto de estudo no tempo e no espaço e, ao mesmo tempo, captar as determinações, mediações e contradições mais imediatas e mediatas que o constituem. A realidade não obedece à lógica do pensamento ou da razão; antes, o desafio é do pensamento humano ou da razão no sentido de apreender a materialidade contraditória, não linear, particularmente no campo humano-social, dos fenômenos ou fatos que buscamos analisar e compreender. Temporalidades diversas entranham-se como constitutivas do presente. Trata-se de entender que a singularidade, a particularidade e a universalidade se produzem numa mesma totalidade histórica a ser reconstruída no processo de investigação.

---

<sup>37</sup> Conforme salienta Carvalho (2008, p. 142), “normalmente os sistemas de formação profissional seguem dois modos principais de organização. De um lado, os modelos baseados essencialmente na escola e, de outro, aqueles baseados no sistema de alternância ou aprendizagem, e que envolve tanto os empregadores como as instituições de ensino”. Considerando o objeto principal desta pesquisa, reforçamos que o foco de nossas análises será a historicidade deste tipo de ensino sob o modelo escolar.

## 2.1 A (con)formação para o trabalho na trajetória educacional brasileira

Recorrentemente, a história da EPT é de forma imediata associada à Nilo Peçanha<sup>38</sup> considerado, muito antes da Lei nº 12.417/2011 sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, o patrono da Educação Profissional. Isso se deve ao fato de ter criado em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", ofertando ensino profissional primário e gratuito aos desamparados e "desvalidos de sorte". Embora tal ação tenha sido emblemática para a institucionalização da educação profissional brasileira, como veremos mais à frente, podemos dizer que as ações de “preparação para o trabalho”<sup>39</sup> tiveram início em 1549 com a chegada da Companhia de Jesus, onde o processo de aculturação intrínseco à colonização de indígenas baseou-se, dentre outras coisas, na doutrinação de seus corpos, até então imersos em uma economia natural e de subsistência, para uma adaptação à economia extrativista.

Além do aprendizado agrícola, o ensino de pequenos ofícios<sup>40</sup> também foi organizado em torno de aldeias, oficinas, fazendas e engenhos. Aos filhos dos colonizadores era ofertada uma educação nos moldes dos colégios jesuítas de Portugal, orientada por uma concepção de aprendizagem embebida na filosofia grega<sup>41</sup> marcada pelo desdém em relação ao trabalho manual, considerado indigno e como uma barreira ao “conhecimento”, discurso que naturalizava inclusive a servidão e a escravidão. Veiga (2007, p. 67) pontua que determinadas corporações de ofício que se instalaram na colônia cerca de um ano após a chegada dos jesuítas

se recusavam a aceitar aprendizes negros ou pardos, outras só admitiam alforriados e outras aceitavam escravos – que podiam até tornar-se oficiais, mas sem receber o grau

<sup>38</sup> Assumiu a presidência do Brasil entre junho de 1909 e novembro de 1910, após a morte de Afonso Pena, de quem era vice. Atualmente, a plataforma que reúne dados sobre a Educação Profissional brasileira carrega seu nome.

<sup>39</sup> Isto porque, considerando ser as comunidades primitivas uma sociedade sem classes, onde as ações de todos os membros visavam interesses comuns, o processo educativo se dava através da tradição, da oralidade, do aprender fazendo e pelo exemplo. De acordo com Saviani (2011, p. 38), “não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral”.

<sup>40</sup> Ao longo do tempo, as demandas postas pelo movimento de colonização exigiram a complexificação das atividades ensinadas aos indígenas e escravos africanos. De acordo com Veiga (2007, p. 62), “dentre os ofícios destacam-se o do marceneiro, que atua construção de edificações e na de navios; o do ferreiro, serralheiro e fundidor, que se dedicam ao fabrico de objetos e ferramentas de trabalho; o do oleiro, que produz tijolos, telhas, ladrilhos e louça; e o do tecelão, que era exercido indistintamente por homens e mulheres”.

<sup>41</sup> Na Antiguidade grega, imperava a supremacia da contemplação, da teoria, da atividade intelectual sobre a atividade prática material, manual, sendo hegemônica a concepção de que o homem se elevaria “pela libertação de toda atividade prática material e, portanto, isolando a teoria da prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 40).

de mestre de ofício. Muitos destes escravos se profissionalizaram como carpinteiros, alfaiates ou ferreiros, entre outros ofícios, e vieram a constituir-se em importante fonte de rendimento para seus senhores, além de agregar valor no caso de sua venda.

Este estigma de distinção entre o “homem branco colonizador” e “todo o resto” embasou a *Ratio Studiorum*, plano que regulou até 1759, ano da expulsão dos jesuítas, a organização pedagógica das instituições de ensino e que destinou aos colégios jesuítas a formação de uma elite colonial. De acordo com Saviani (2011, p. 443), neste período, “a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas”.

Mas novos ventos já haviam chegado à velha metrópole portuguesa, demonstrando o quanto a concepção pedagógica dos jesuítas conflitava com a nova perspectiva filosófica nascida no período renascentista, que posicionou o homem como sujeito ativo na transformação do mundo, o que pressupõe seu domínio sobre a natureza por meio da ciência e da técnica. Na segunda metade do século XVIII, o continente europeu presenciou, sob o protagonismo da Grã-Bretanha, a Revolução Industrial, movimento que “desencadeou, pela primeira vez na história da humanidade, um processo de crescimento econômico acelerado, sem precedentes e sem retorno, cujos elementos definidores foram a revolução tecnológica e a transformação social permanentes” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 141).

No entanto, não “qualquer” homem estaria apto a ser tal sujeito ativo. A negação das iniciativas religiosas de escolarização dos pobres laboriosos foi assumida como uma estratégia de controle, onde “a única instrução necessária e suficiente era aquela ministrada pelos párocos nos sermões dominicais” (SAVIANI, 2011, p. 103). As primeiras letras (contar, ler e escrever) afastariam o povo de suas “aptidões”, ou seja, o trabalho mecânico, explicitando uma perspectiva da economia política na educação que refletia um projeto burguês de atendimento às necessidades de crescimento do Estado (burocrático e centralizador) e não aos interesses eclesiásticos que prevaleceram até então.

Tal projeto articulou-se à emergência do modo capitalista de produção e do desenvolvimento de suas forças produtivas, bem como no aprofundamento da divisão social do trabalho, conforme vimos anteriormente. O iluminista Voltaire (1694-1778), em sua coleção de ensaios *Cartas Inglesas*, explicitou com clareza a visão dos “novos tempos”, ao afirmar que

Todos os camponeses não serão ricos, e não é preciso que o sejam. Carecemos de homens que tenham seus braços e boa vontade. Mas até esses homens, que parece o rebotinho da sorte, participarão da felicidade dos outros. Serão livres para vender os

seus trabalhos a quem quiser pagá-los melhor. A liberdade será propriedade. A esperança certa de um justo salário os sustentará. Com alegria, educarão sua família em seus ofícios laboriosos e úteis (VOLTAIRE, 1973, p. 278 apud VEIGA, 2007, p.92).

Traços de um ideário de inspiração liberal foram estendidos à colônia brasileira efetivamente com a chegada da família real em 1808 que, trazendo consigo a demanda por formação de quadros administrativos e de defesa militar, impulsionou a abertura de cursos superiores de sentido profissional prático nos Estados da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, esta última cidade até então sede do reino. No entanto, embora uma nova estratificação social se desenhasse, mais urbana, política e ampliando a demanda por educação escolarizada, a moral cristã e a doutrina da religião católica fizeram-se presentes nos sucessivos projetos que se apresentaram para a instrução pública, mesmo após a expulsão dos jesuítas, bem como foi mantida a dualidade que demarcava o tipo de educação voltada aos filhos daqueles que, embora homens livres e possuidores de “direitos iguais”, eram destinados “a ocupações duras” às quais dedicariam todo o seu tempo (SAVIANI, 2011).

Quase três décadas depois, enquanto nações europeias já haviam estabelecido a educação pública como uma prioridade, a gestão dos ensinos primário, secundário e profissional<sup>42</sup> ainda eram de responsabilidade de cada província, com exceção dos cursos ofertados na capital do já independente Império do Brasil que, juntamente com os cursos superiores, eram de responsabilidade do governo central. A organização da educação seguia a distinção social intrínseca à ideia de “trabalho”, que teve reforçada sua aura de princípio moral, no sentido de “regeneração” para os pobres por meio do ensino elementar e profissional, bem como de ascensão pelo mérito, quando articulada aos “conhecimentos” valorizados pelos princípios liberais, ensinados nos secundários e cursos superiores.

O primeiro sentido guiou a criação de diversas instituições, e aqui nos ateremos àquelas que foram sediadas na Corte, por compreender que tais experiências acabavam servindo de modelo a ser replicado nas províncias<sup>43</sup>. Destacamos os *liceus de artes e ofícios*, criados com recursos privados na segunda metade do século XIX, sendo o primeiro deles inaugurado em

---

<sup>42</sup> É importante delimitar que os cursos superiores não eram enquadrados como cursos “profissionais”. Por isto mesmo, inicialmente este nível de ensino não será contemplado em nossas discussões.

<sup>43</sup> Entre 1840 e 1865, foram criadas e mantidas com recursos públicos dez “Casas dos Educandos Artífices”, situadas (por ordem de implantação) no Pará, Maranhão, São Paulo, Piauí, Alagoas, Ceará, Sergipe, Amazonas, Rio Grande do Norte e Paraíba. Tais instituições possuíam um viés assistencialista e militar.

1858<sup>44</sup> na cidade do Rio de Janeiro. Visando romper com o até então caráter artesanal do ensino de ofícios, os cursos noturnos de base teórica e prática (e estética) não tinham como alvo

os privilegiados da fortuna [...] mas os pobres de recursos pecuniarios, o operario modesto e desconhecido, o artifice intelligente e ignorado, o povo, em fim, os que não podendo ser medicos, advogados, engenheiros, architectos, pintores ou esculptores, desejam ser artezãos, machinistas, mestres de officinas, industriaes, artistas habeis, directores de fabricas, desenhistas, etc. (LYCÊO DE ARTES E OFFICIOS, 1895, p. 7 apud MURASSE, 2002, p. 5)

No entanto, a instrução técnica não foi a prioridade desta organização escolar direcionada ao ensino popular (as oficinas somente foram instaladas em 1911), prevalecendo a ideia de que era mais importante formar “o bom cidadão”, de acordo com a nova ordem moral necessária ao progresso nacional. Conforme afirma Murasse (2002, p. 8), se não foi possível inicialmente neste projeto a conjugação do

ensino teórico ao prático, ou seja, o conhecimento artístico e a sua aplicação aos ofícios, e por isso, não foi tão eficiente na preparação do homem esclarecido pelo estudo, por outro lado, foi bem sucedido na educação, isto é, na formação do homem moralizado pelo trabalho.

Em 1875, foi inaugurado o *Asilo dos Meninos Desvalidos*, uma instituição pública cuja instrução primária e de ofícios possuía um caráter de assistência à infância pobre, abrigando meninos entre 6 e 12 anos de idade aptos (sem deficiência física<sup>45</sup>) ao aprendizado de um ofício. Assim como no caso do Liceu, muitas oficinas não foram implantadas, mas seu papel social foi atingido com êxito, conforme aponta Schueler (1999, n.p.):

Ao findar o prazo de permanência na instituição, os jovens eram encaminhados para oficinas públicas ou particulares, mediante contrato com o Estado e sob a fiscalização de Juizes de Órfãos. O destino dos asilados, os "filhos de pais pobres", continuaria a ser o trabalho manual, perpetuando-se assim a reprodução das desigualdades e das hierarquias existentes na sociedade imperial, em que o trabalho intelectual era privilégio dos mais ricos. Embora houvesse debates e contradições sobre a natureza do ensino e dos programas destinados aos diferentes níveis de ensino, podemos afirmar que, de maneira geral, a Instrução Pública imperial produziu uma "marca

---

<sup>44</sup> Francisco Joaquim Bethencourt da Silva é considerado o mentor do projeto dos Liceus. Arquiteto e educador, fundou em 23 de novembro de 1856, junto com demais “homens de boa vontade”, a Sociedade Propagadora das Belas-Artes. Esta instituição foi inicialmente a mantenedora do Liceu do Rio de Janeiro e, de acordo com seus fundadores, inspirados por experiências internacionais de reorganização das relações burguesas, o conhecimento artístico, em especial o ensino de desenho como base do trabalho mecânico, era essencial ao desenvolvimento industrial e à modernização do país (MURASSE, 2002).

<sup>45</sup> Para este público, foram criadas instituições específicas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos onde, além da educação geral, era também ofertado o ensino de ofícios.



social" que separava o trabalho intelectual e o manual, de acordo com as divisões entre as classes sociais. Ensino humanístico e ensino profissional foram distinguidos e oferecidos segundo os critérios sociais, então considerados "naturais".

Posteriormente, o Asilo seria transformando em *Instituto Profissional Masculino* e rebatizado, no período republicano, como *Instituto de Educação Profissional*, inspirando a criação das *Escolas de Aprendizes Artífices* que seriam criadas por Nilo Peçanha, citadas anteriormente e sobre a qual retomaremos mais adiante. Tais instituições mantiveram uma preocupação muito mais de cunho profilático<sup>46</sup> do que educacional, visando compulsoriamente “transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre<sup>47</sup>, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na ‘natural indolência’ de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas” (SAVIANI, 2011, p. 163).

Uma instituição que buscou se desvencilhar desta lógica, ao menos em sua concepção<sup>48</sup>, foi a *Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista*, criada por D. Pedro II em 1882 e que tinha pretensão de servir de modelo oficial para a instrução pública do país ao conjugar o ensino elementar ao ensino profissional, sendo chamada de “escola-oficina”. Embora voltada a ambos os sexos, as atividades das oficinas de carpintaria, marcenaria, dentre outras, eram direcionadas

---

<sup>46</sup> É importante sinalizar que o ensino de ofícios para órfãos, filhos ilegítimos e mestiços, bem como crianças/jovens pobres é anterior à criação destas instituições e, em geral, se dava junto aos “mestres” nas oficinas ou sob a tutela de pessoas indicadas pelo poder público. Veiga (2007, p. 142) nos mostra que, em 1799, já havia sido regulamentada a entrada de meninos escravos, mestiços ou indígenas nas companhias de Aprendizes do Arsenal de Guerra da marinha, onde “aprendiam ofícios (marceneiro, ferreiro, tanoeiro etc.) e costumavam receber instrução elementar”. Mediante a permissão de instalação de fábricas e manufaturas na colônia (a proibição durou de 1785 a 1808), entre 1809 e 1812 funcionou no Rio de Janeiro o Colégio das Fábricas, que serviu de abrigo aos órfãos que vieram ao Brasil em companhia da família real. E sob o caráter filantrópico, também podemos citar a Sociedade Amante da Instrução, fundada em 1829 e que, “além de criar várias escolas de primeiras letras, oferecia aulas de caráter profissionalizante e fundou um asilo com ensino de prendas femininas para órfãs” (Ibid., p. 168). Portanto, o destaque destas se justifica pelo fato de representarem uma tentativa de institucionalização deste tipo específico de formação dentro da concepção de “modernização” da sociedade.

<sup>47</sup> Assinada pela Princesa Isabel em 1871, a Lei do Ventre Livre considerava que, a partir desta data, todas as crianças nascidas de mulheres escravas seriam livres. A partir de então, passou a ser uma preocupação dos senhores de engenho a reposição de mão-de-obra e, de acordo com Saviani (2011, p. 163), “o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão ‘colônias orfalógicas’”, para onde foram encaminhadas muitas crianças pobres. O Asilo Agrícola da Fazenda Normal, inaugurado em 1869 na atual região da zona sul do Rio de Janeiro, foi a primeira experiência deste tipo de escola prática na América do Sul.

<sup>48</sup> Estas instituições também se diferenciaram pelos princípios científicos e higienistas que ordenaram sua organização espacial e métodos de ensino, conforme descrito por Beaklini (2013). Cunha (2000b) aponta que poucas instituições conseguiram se desvencilhar deste espectro assistencialista, citando como exemplo a Academia de Belas-Artes, que passou a ofertar cursos a partir de 1855; no entanto, fica subentendido que tal diferenciação se deu pelo fato de a mesma ter se constituído enquanto uma “escola superior” e não “uma escola do povo”, como eram considerados os liceus.

apenas aos meninos, enquanto para as meninas eram ofertadas “aulas especiais” de corte e costura, bordados e ornamentação com desenho, pintura e flores.

Três anos depois, foi criada a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*, seguindo a mesma concepção da anterior, ou seja, negando o caráter assistencialista e voltando-se, primordialmente, aos filhos e filhas dos empregados da Corte. No entanto, em decorrência das mudanças sociais da época, acabaram por receber também os “menores libertos”, buscando socializá-los para uma sociedade “civilizada” em comunhão com uma instrução de base técnica e científica. A declaração de Pires de Almeida, à época membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que foi criado para centralizar a memória nacional com o apoio da Coroa, aponta para o sentido “modernizador” atribuído à atuação destas instituições:

O ensino profissional ministrado nas escolas da Imperial Quinta da Boa Vista e de Santa Cruz, effectua-se sob o mais rigoroso programma moderno, pois colloca a theoria ao lado da prática, applica as regras da arte doutrinadas pelo desenho ao aperfeiçoamento da industria na execução da manufatura; assim é o desenho ornamental – apreendido pelo alumno na escola – é desde logo posto em prática pelo mesmo alumno na officina. A mecânica escolar tem immediata exemplificação na serralheria – as regras clássicas de architectura, na carpintaria, - e assim por diante (ALMEIDA, 1886 apud BEAKLINI, 2013, n.p.).

As experiências de formação profissional voltadas ao público adulto masculino, livres ou libertos saudáveis, por sua vez, se concentraram em instituições de caráter privado e beneficente (algumas contando com subsídios públicos) que ofertavam cursos noturnos, como o Liceu Literário Português e a Escola Noturna da Lagoa (também conhecida como Escola de Botafogo). Esta última, idealizada pela Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Freguesia da Lagoa, chegou a aceitar como alunos alguns adultos escravos (VEIGA, 2007).

Também podemos citar a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, criada no Rio de Janeiro em 1827 e que, em 1904, deu origem ao Centro Industrial do Brasil, por meio de sua fusão com o Centro Industrial de Fiação e Tecelagem de Algodão. Órgão consultivo do império, esta entidade ofertou entre as décadas de 1870 e 1890 cursos noturnos para adultos, nas áreas agrícola, manufatureira e comercial, no intuito de formar mão de obra para o incipiente trabalho industrial.

Tal entidade foi uma ferrenha promotora de interesses industriais, inclusive adotando uma postura contrária ao regime escravista<sup>49</sup>. De fato, a formação para o trabalho enquanto estratégia socializadora para um novo contexto produtivo passou a ser efetivamente uma preocupação a partir da segunda metade do século XIX, diante das discussões abolicionistas, que

desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (SAVIANI, 2011, p. 159).

Além da iminente transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, uma outra preocupação era tornar a sociedade brasileira “moderna”. Sob o viés do ideário positivista e liberal, a implantação da República, em 1889, foi impulsionada pela perspectiva do progresso por meio do poder civilizatório atribuído à ciência, o que exigiria uma escola que representasse o “futuro” que enterraria o velho regime. Isto exigiu reformulações na concepção de ensino-aprendizagem, de organização escolar e de agentes da educação, como veremos na discussão sobre a formação docente. A primeira Constituição no sistema republicano de governo, em 1891, criou diferentes “sistemas educacionais” ao delegar aos Estados a criação e controle do ensino primário e do ensino profissional, “que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes” (ROMANELLI, 1998, p. 41).

Junto ao ensino primário, era esta a educação destinada ao “povo”, enquanto uma outra (pequena) fração seria direcionada às escolas secundárias acadêmicas e ao ensino superior, aprofundando um recorte racial, de classe e gênero “que visava homogeneizar modelos predefinidos de valores, hábitos e linguagens para se desfazer do incômodo da pluralidade cultural” (VEIGA, 2007, p. 95). No entanto, o que poderíamos considerar por “povo”, diante da organização social brasileira que se apresentava muito mais heterogênea e complexa em sua composição, no que diz respeito às origens, posições e interesses de seus sujeitos? Além dos grandes senhores de engenho, da pequena burguesia (onde podemos incluir intelectuais e militares), de comerciantes e artífices na zona urbana e do campesinato, bem como todos

---

<sup>49</sup> É importante lembrarmos que, em 1850, com a lei Eusébio de Queiroz, o tráfico negreiro passou a ser reprimido, em grande parte pelo movimento de abolição do tráfico internacional iniciado pelo Império Britânico, que passou a tratar esta prática como pirataria.

aqueles recém libertos da escravidão, o país passou a abrigar também um grande excedente de mão de obra europeia que imigrou para nossas terras neste período.

Suprindo as demandas da produção cafeeira e das pequenas oficinas de manutenção e reparo das ferrovias que já indicavam o processo de urbanização e industrialização que estava a se iniciar no país, este contingente constituiria a classe proletária brasileira ao trazer consigo a cultura do movimento operário europeu<sup>50</sup>, reivindicando “ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares” (SAVIANI, 2011, p. 182).

De fato, tal inoperância se fez perceber diante das diferentes reformas que foram implementadas (ou objeto de tentativas) sem, no entanto, se constituir em uma política nacional de educação. Em 1906, por exemplo, foram criadas quatro Escolas Profissionais ou “Institutos Profissionais” no Estado do Rio de Janeiro, nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, experiências que duraram pouco mais de um ano, em decorrência de uma infraestrutura ineficiente.

A instituição de tal política somente se deu, efetivamente, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices<sup>51</sup>, em 1909, originando um sistema educacional voltado às demandas de formação para o trabalho, visando “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Claramente, foi mantida a orientação aristocrática e conservadora de que a educação para o “ócio” enquanto virtude deveria ser protegida enquanto um privilégio de poucos. Estas escolas de caráter profissional e de nível primário, sob a responsabilidade do então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foram destinadas a meninos saudáveis e destituídos de recursos entre 10 e 13 anos, que deveriam escolher um ofício dentre um rol de até cinco, ao qual se dedicariam ao ensino prático/técnico entre a manhã e à tarde.

Para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, bem como desenhar (se isto fosse necessário ao aprendizado do ofício escolhido), seriam disponibilizados cursos noturnos. Dois

---

<sup>50</sup> Inicialmente, as bases das reivindicações eram de orientação socialista. Nas duas primeiras décadas do século XX, predominaram as correntes libertárias anarquistas e anarcossindicalistas e, a partir da década de 1920, as ideias comunistas.

<sup>51</sup> Foram criadas 19 escolas, uma para cada unidade da Federação, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul, por já possuírem o Instituto Profissional Masculino e o Instituto Parobé (incorporado ao sistema em 1911), respectivamente. Todas localizavam-se nas capitais, com exceção do Rio de Janeiro, uma vez que a escola foi instalada em Campos, terra natal do então Presidente.

anos depois, o curso de desenho passou a ser obrigatório, bem como o primário, em 1913, ambos migrando para o período diurno; desta forma, à noite passaram a ser ofertados cursos de aperfeiçoamento, voltados aos que já exerciam a profissão.

No entanto, para a maior parte da população, imersa em uma estrutura social muito mais rural que urbana e cuja produção era baseada em técnicas rudimentares e arcaicas de cultivo, a escola não possuía uma utilidade prática. Para Romanelli (1998, p. 44),

Agravava a situação o fato de que nem a estrutura econômica da Nação permitia oferecer educação técnica em abundância, dada a falta de recursos e a escassez da demanda de mão-de-obra qualificada, determinada pelo nível de industrialização do país, nem tampouco as populações estavam interessadas nesse ensino técnico, símbolo da classe dominada. A velha mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão. O povo, principalmente as camadas médias que almejavam ascender na escala social, afastou logo de si a ideia de educar-se para o trabalho. Decorreu daí que, malgrado os esforços privatistas das camadas dominantes, a educação, que acabou por expandir-se, foi justamente aquela que representava o próprio símbolo de classe.

Esse dualismo pode ser percebido internamente à própria organização do ensino profissional. As atividades das Escolas de Aprendizes Artífices foram voltadas ao núcleo industrial e urbano, enquanto o ensino agrônômico somente foi regulamentado por meio do Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910, emitido pelo Ministério da Agricultura Indústria e Comércio e que instituiu a criação dos Aprendizados Agrícolas, instituições voltadas ao ensino primário profissional<sup>52</sup> obrigatoriamente vinculadas a outras instituições de ensino agrícola superiores ou médias/teórico-práticas, também criadas pelo mesmo decreto<sup>53</sup>.

O documento “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices”, lançado em 1926, explicita o viés industrial destas instituições ao permitir, por exemplo, a prestação de serviços externos mediante pagamento de recursos às mesmas. Tais dispositivos foram determinados com base no trabalho desenvolvido pelo Serviço de Remodelação do Ensino Técnico, órgão criado em 1921, para inspeção das escolas de

---

<sup>52</sup> Entre 1918 e 1934, estas instituições coexistiram junto aos Patronatos Agrícolas Federais, cujo foco manteve-se na disciplinarização de menores desamparados, aliando assistência com educação e trabalho agrícola.

<sup>53</sup> Ao todo, o ensino agrícola foi dividido em 11 esferas, abrangendo todos os níveis de educação. Não podemos deixar de destacar que, por meio deste mesmo decreto, foi instituída no então Distrito Federal a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), primeira escola agrícola superior do país e que deu origem à atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Para aprofundamento, consultar o artigo “Do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio ao Ministério da Educação e Cultura: trajetória histórica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”, de Otranto (2005). Disponível em Revista Educação - Edição: 2005 - Vol. 30 - N° 02 (Universidade Federal de Santa Maria – RS). <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2005/02/a5.htm>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

aprendizes e que buscava, através da concepção de “industrialização do ensino”, abolir o caráter artesanal da formação profissional por meio da unificação de conteúdos e metodologias.

Tal concepção provocou divergências quanto ao melhor formato de ensino-aprendizagem: na lógica da *oficina-escola*, defensores da prestação de serviços justificavam que a mesma seria uma oportunidade de aprender com a prática, enquanto os contrários se mostravam receosos de que o processo de ensino fosse prejudicado pela produção, primando pela *escola-oficina*. Celso Suckow da Fonseca (1961, p. 191) resume bem esta questão, pontuando que essa indefinição girava em torno da interpretação dada à industrialização:

Para uns, industrializar as escolas era permitir que aos alunos fosse paga uma certa porcentagem do preço das encomendas que a escola aceitasse, sendo os trabalhos feitos dentro das horas marcadas para o ensino prático. Para outros, era aproveitar as instalações das oficinas e nelas, com alunos ou operários estranhos, trabalhar em tarefas industriais, sem prejuízo do ensino, fora das horas de aprendizagem normal.

Independentemente do formato, tais oficinas deveriam estar alinhadas às necessidades do Estado e das indústrias localizadas nas regiões onde estivessem instaladas e, ao mesmo tempo, gerar algum tipo de renda que pudesse contribuir para sua manutenção. Para Cunha (2000a; 2000b), no entanto, a ideologia industrialista de desenvolvimento urbano e socioeconômico que legitimou a criação das Escolas de Aprendizes Artífices serviu, na prática, para que o governo federal cooptasse oligarquias locais através da oferta de cargos e outros favorecimentos em troca de apoio político, considerando que muitas das regiões que abrigavam as escolas não possuíam uma indústria sequer.

De toda forma, mudanças no âmbito da economia colocaram em evidência a necessidade de novos investimentos na formação para o trabalho, na medida em que se caminhava para um modelo de substituição de importações, implicando o “deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura” (SAVIANI, 2011, p. 191).

Neste período, já estava consolidada na Europa uma concepção de educação mais ativa, uma nova pedagogia que chegou a ser designada pelo alemão Georg Kerschensteiner como “escola do trabalho”, buscando distanciá-la da cultura livresca predominante até então. Para este educador, “apenas por meio do trabalho seria possível agregar à escola o sentido social de comunidade, promovendo a elevação moral do indivíduo e respeitando suas verdadeiras inclinações profissionais” (SAVIANI, 2011, p. 217-218).

Em sua concepção, teoria e prática, bem como atividade manual e intelectual, são inseparáveis em um processo de educação integral. No entanto, suas escolas experimentais fundadas

a partir de 1920 foram alvo de críticas pelos teóricos da época, que adjetivaram sua proposta pedagógica como demasiadamente utilitarista e de menor valor pedagógico: para tais teóricos, como o filósofo americano John Dewey, conforme vimos anteriormente, o trabalho deveria ser visto como “atividade” de elevação da vida cultural e espiritual através da experiência, e não no sentido produtivo, de aprendizagem profissional, dado pelas escolas do trabalho<sup>54</sup>.

No Brasil, uma tentativa de reorganização da educação para o trabalho se deu em 1927, com o Projeto de Lei apresentado pelo deputado Fidélis Reis, que previa a oferta obrigatória do ensino profissional em nível nacional. Sancionado pelo Congresso Nacional, nunca foi aplicado, sob a justificativa de baixo orçamento quando, na realidade, refletia uma resistência ideológica, uma vez que a proposta significaria uma ruptura com a distinção de classes vigente. Na concepção de Celso Suckow da Fonseca (1961, p. 195),

Nunca se havia ido tão longe; pugnava-se pela ideia, combatia-se pela implantação de mais escolas daquele gênero, mostrava-se a necessidade da formação de um operariado consciente de sua profissão, porém, destinava-se, sempre, qualquer tentativa às classes pobres, aos desafortunados, aos deserdados da sorte. O projeto Fidélis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas. [...]

Era um projeto verdadeiramente revolucionário e que não poderia deixar de ter forte oposição. Em sua época, talvez tenha sido o mais discutido e comentado de quantos hajam sido apresentados a uma das duas casas do Congresso. [...] É fácil imaginar-se a que estado de irritação, a que extremos de indignação, devem ter chegado as classes mais favorecidas da fortuna, acostumadas a encarar como humilhante a aprendizagem de um ofício e a olhar como diminuídos aqueles que trabalhavam com as mãos.

Mesmo assim, a formação para o trabalho constituía-se em uma preocupação política. Veiga (2007, p. 252), referindo-se ao século passado, afirma que no “final dos anos 20 e início dos anos 30 o ensino profissionalizante esteve presente na maioria das legislações estaduais com oferta de cursos públicos ou particulares para o comércio e a indústria e escolas profissionais secundárias”. Como cada Estado era responsável por definir seu sistema de ensino, saíam na frente aqueles que possuíam condições de aparelhar melhor suas escolas.

Foi o caso do Distrito Federal, quando o então Diretor Geral da Instrução Pública, Fernando de Azevedo, instituiu a reforma do ensino público primário, técnico-profissional e normal em 1928, por meio do Decreto nº 3.281, buscando minimizar as dicotomias e estigmas até então presentes na educação profissional, dentre eles o fator “assistencialista” e o menosprezo

---

<sup>54</sup> A proposta pedagógica e as experiências destas escolas podem ser consultadas no trabalho de Liliana Guimarães Gomes (2010) intitulado “O conceito de escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner”, disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/3614>. Acesso em: 07 de junho de 2019.

pelo trabalho manual, aliando o ensino primário à formação para o trabalho e contemplando centros urbanos e zonas rurais. Para Azevedo (1958, p. 73 apud PENNA, 2010, p. 45)

A escola do trabalho é a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando [...]. Assim, a tarefa da escola, além de criar e desenvolver o sentimento democrático (escola única), poderá transformar-se num instrumento de reorganização econômica pela escola de trabalho.

Desta forma, o quinto ano primário passou a ser um pré-vocacional e cursos complementares foram ofertados por escolas profissionais, visando orientar a escolha da atividade que se seguiria ao ingresso em institutos profissionais masculinos ou femininos. Para Penna (2010), essa pressa em pré-determinar uma vocação revela uma incoerência frente ao discurso da reforma (que se afirmava progressista), reafirmando na prática uma estratificação das “castas” existentes, diante das reais condições socioeconômicas dos seus alunos.

Pretendia-se que este projeto modernizador de reconstrução nacional baseado na escola do trabalho educativo e na escola do trabalho profissional servisse de modelo para a formação do cidadão produtivo, diante de uma conjuntura de crise provocada pela superprodução de café e pela queda das exportações de produtos primários; tal situação foi acentuada pelos reflexos da crise internacional de 1929, que forçou uma reorganização não somente entre setores da cidade e do campo mas, principalmente, das relações estabelecidas com o cenário externo.

As diferentes pautas vigentes neste processo de reorganização da estrutura do poder político, econômico e ideológico do Estado culminaram na Revolução de 1930, um período conturbado da história brasileira e organicamente refletido nas políticas educacionais e do trabalho; este último, principalmente, teve seu papel de princípio disciplinador repaginado na figura do “bom trabalhador”: por meio “de recursos como o cinema, o rádio, desfiles cívicos e atividades desportivas, divulgava-se a imagem de uma raça nacional forte e trabalhadora”<sup>55</sup> (VEIGA, 2007, p. 265).

Ao se voltar para o desenvolvimento do mercado interno, sob uma política populista guiada por uma ideologia nacional-desenvolvimentista, a educação precisou ser tratada como uma questão nacional, objeto de regulamentação pelo Estado e, de acordo com esta aspiração, foi criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública sob a gestão de Francisco

---

<sup>55</sup> É importante destacar que esta construção ideológica teve também, como objetivo, o afastamento dos imigrantes que ocupavam o setor fabril, habituados a mobilizações de classe e inclinados a concepções consideradas um risco ao lema “ordem e progresso”, como o anarquismo.



Campos, responsável pela reforma que deu à estrutura do ensino superior e secundário um caráter estatal. No entanto, Romanelli (1998, p. 139) destaca que um problema

não resolvido pela reforma, foi o da flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos de ensino médio. Aliás, a reforma da educação levada a cabo por Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio, para todo o sistema educacional. Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional.

No bojo desta reforma, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (que, em 1934, passaria a ser chamada de Superintendência do Ensino Profissional), responsável pela gestão das Escolas de Aprendizes Artífices e, em 1931, foi instituído o Conselho Nacional de Educação sem, no entanto, contemplar representações vinculadas ao ensino profissional, embora em suas atribuições fundamentais constasse a definição de diretrizes para o ensino técnico. Esta lacuna reflete um posicionamento ideológico que mantém a seletividade da estrutura do ensino e a educação enquanto privilégio de classe, mesmo diante do desejo de sua vinculação (ao menos, no plano do discurso) ao processo de desenvolvimento econômico.

Tal discurso teve por base teórica os princípios tayloristas-fordistas<sup>56</sup> de organização do trabalho que, por sua vez, orientou a produção da Organização Racional do Trabalho (IDORT), instituição criada em 1931 e que representava o projeto de hegemonia da burguesia industrial. No que tange à educação, estavam atentos às experiências<sup>57</sup> de ensino de ofícios ofertadas por fábricas e empresas industriais, de forma centralizada e sistematizada, diferenciando-se do modelo artesanal predominante até então. Parte dos seus dirigentes, inclusive, foi signatária do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>58</sup> (1932) que, por sua vez, trouxe claramente em

---

<sup>56</sup> Os preceitos da Administração Científica visavam não somente aumentar a eficiência da produção, como também manter a ordem social através do controle sobre o operariado. Em essência o “taylorismo”, modelo de produção industrial criado por Frederick Taylor em 1911, prega a separação entre as funções de concepção e planejamento (destinadas aos cargos de direção) da execução das tarefas, que são realizadas de forma fragmentada pelos trabalhadores do chão-de-fábrica. Uma das principais características do taylorismo é o controle de tempos e movimentos do trabalhador, algo que foi aperfeiçoado por Henry Ford (daí o termo “fordismo”) ao introduzir novas tecnologias na produção, como a esteira rolante na linha de montagem.

<sup>57</sup> Podemos citar como tais experiências os formatos pedagógicos adotados pela Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, pelo Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP) e pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP).

<sup>58</sup> Como representantes deste movimento, destacamos os educadores Lourenço Filho, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, estes dois últimos signatários do documento “A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova”, divulgado em 1932 e que representa uma defesa pela escola para todos os cidadãos, pública, leiga e gratuita.

seu texto a explicitação da articulação da educação ao desenvolvimento da economia. Diante desta proposta, a escola secundária partiria

de uma base comum de cultura geral com a duração de três anos, bifurcando-se, dos 15 aos 18 anos, na secção de estudos intelectuais com três ciclos (humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; ciências químicas e biológicas) e na secção das profissões manuais, também com três ciclos ligados aos ramos da produção; atividades de extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca); da elaboração de matérias-primas (escolas industriais e profissionais); e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (SAVIANI, 2011, p. 248).

No entanto, a dualidade seria mantida e validada, inclusive, pela Constituição de 1937, lançada na implantação do Estado Novo (1937-1945), ao prever um ensino técnico, profissional e industrial ainda destinado às classes menos favorecidas, o que para Romanelli (1998, p. 153) se constituiu na oficial

discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres.

Nesta conjuntura, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, passando a ofertar cursos em todos os ramos e graus. A Superintendência do Ensino Profissional foi substituída pela Divisão do Ensino Industrial, que elaborou em 1938 um projeto de regulamentação onde constava a criação, sob a responsabilidade das indústrias e seus sindicatos, de escolas de aprendizes industriais. De acordo com Cunha (2000b), embora o projeto tenha sido ignorado pelo empresariado, o governo os obrigou, um ano depois, a ofertar cursos de aperfeiçoamento profissional a menores e adultos, por meio do Decreto-Lei 1.238/1939.

De fato, somente em 1942 tais diretrizes gestadas ainda na década anterior começariam a ser postas em prática, com a emissão de oito decretos-leis que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, ou Reforma Capanema em homenagem ao seu mentor Gustavo Capanema, Ministro da Educação entre 1934 e 1945. Considerando os objetos desta pesquisa, nos deteremos na análise das leis que estruturaram o ensino técnico-profissional especificamente em duas áreas da economia, conforme observamos no Quadro 2:

Quadro 2 – Reforma Capanema

Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial	Ciclo fundamental (4 anos) + Ciclo técnico (3 a 4 anos)	Curso de mestría – 2 anos (além do ciclo fundamental)
			Curso de formação de professores – 1 ano (além do ciclo técnico)
Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola		Curso de mestría – 2 anos (além do ciclo fundamental)
			Cursos pedagógicos – 1 a 2 anos (além do ciclo técnico)

Fonte: A autora, 2018.

O ensino profissional foi retirado do primário e passou a ser equivalente ao ensino secundário, bem como os Liceus deram lugar às Escolas Industriais e Técnicas, alterando significativamente a forma de entrada dos alunos. Conforme aponta Cunha (2000a, p. 100),

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão.

Além dos cursos de formação industrial, estavam previstos cursos artesanais, de curta duração, e cursos de aprendizagem, voltados à qualificação de aprendizes industriais, ambos de responsabilidade do setor industrial. Posteriormente, este último ganhou caráter de formação parcial: caso houvesse a correspondência entre os ofícios e duração mínima de dois anos, o concluinte poderia se matricular na segunda série do curso fundamental industrial, após aprovado em exame vestibular.

Contando com a consultoria do IDORT, a Reforma Capanema constituiu-se numa tentativa de instituição de uma política voltada à formação de mão-de-obra especializada para a indústria, o que não significou a ampliação da oferta de cursos. Além disso, o conjunto das reformas não rompeu com o caráter dualista, “separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior” (SAVIANI, 2011, p. 269-270).

Ou seja, enquanto os concluintes dos cursos técnicos obrigatoriamente deveriam escolher uma carreira que fosse relacionada ao curso médio respectivo, o ensino secundário manteve o teor propedêutico, humanístico e enciclopédico da velha tradição aristocrática, bem

como também foi mantido o princípio da seletividade por meio da exigência de exames de admissão. Além disto, “se um aluno quisesse transferir-se de um ramo a outro do ensino médio perderia os estudos já feitos e teria de começar do início no novo ramo” (SAVIANI, 2011, p. 307), um fator de peso para o abandono de cursos.

Vale ressaltar também que o ensino agrícola, que foi mantido sob a tutela do Ministério da Agricultura e compartilhado com o Ministério da Educação (com uma presença mais forte no que dizia respeito à definição de diretrizes, principalmente no nível primário), só teve sua Lei Orgânica sancionada em 1946. No ano seguinte, os Aprendizados Agrícolas foram extintos, dando origem a novos formatos institucionais conforme demonstra o Quadro 3, elaborado com base nos apontamentos de Mendonça (2006):

Quadro 3 – Formatos de escolas voltadas ao ensino agrícola

Escolas de Iniciação Agrícola	Ensino elementar de 1º e 2º anos do primeiro ciclo de ensino agrícola – equivalente à fase inicial do curso primário regular.
Escolas Agrícolas	Ensino de iniciação agrícola e curso de mestría, compreendendo o 3º e 4º anos do primeiro ciclo de ensino agrícola - equivalente à fase final do curso primário regular.
Escolas Agrotécnicas	Cursos Técnicos e Pedagógicos do segundo ciclo de ensino agrícola – equivalente ao ensino secundário regular; Cursos de extensão e aperfeiçoamento.
Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão	Cursos regulares de aperfeiçoamento e especialização técnica dos quadros de carreira do MA; Cursos avulsos e de extensão universitária.
Centros de Treinamento	Formação de trabalhadores rurais.

Fonte: A autora, 2018.

Para Mendonça (2006), a tutela simultânea desta modalidade de ensino entre pastas com responsabilidades tão distintas refletiu uma política de afirmação e manutenção do velho poder que subjugava o meio rural. Voltando-se cada vez mais, na prática, para ações de qualificação de mão-de-obra adulta do que para a formação de seus jovens no ensino regular, tal modalidade foi ganhando um novo sentido,

de cunho assistencialista num duplo registro: como assistência técnica e como assistência social propriamente dita. Nessa resignificação, ele consagrava-se não apenas como instrumento de negação dos conflitos sociais no campo, mas também como ratificador da identidade subalterna do trabalhador rural, em relação a todos os demais trabalhadores (MENDONÇA, 2006, p. 111).

Tal movimento também se fez perceber no ensino industrial, salvo suas especificidades. Para fazer valer a orientação de corresponsabilidade do empresariado na formação do trabalhador, a reforma do ensino profissional contou com uma legislação complementar, justificada pela necessidade de se ter uma formação elementar, mais rápida e prática, para o

operariado, criando-se assim “um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através de seu órgão máximo de representação – a Confederação Nacional das Indústrias” (ROMANELLI, 1998, p. 166).

Desta forma, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários<sup>59</sup> (SENAI) por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, voltado aos cursos de aprendizagem e preparação de aprendizes menores, atuação esta que foi ampliada pelo Decreto-Lei nº 4.436, de 7 de novembro de 1942, possibilitando cursos de aperfeiçoamento e especialização, contemplando assim a reciclagem profissional e formação de professores. Ao SENAI também poderiam ser articuladas as escolas de empresas oficiais, criadas pelo Decreto-lei nº 4.984, de 21 de novembro de 1942, onde instituições com mais de cem empregados deveriam manter, com recursos próprios, cursos profissionalizantes voltados aos seus aprendizes.

Em 1946, desta vez sob a alcunha da Confederação Nacional do Comércio, foi criado a partir do decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), sem grandes distanciamentos da estrutura do SENAI. Romanelli (1998) atribui o êxito destas instituições ao fato de que o sistema oficial não possuía os recursos necessários ao acompanhamento do ritmo tecnológico deste período, além de que, mesmo o ensino profissional sendo direcionado às camadas mais pobres, sua estrutura levava a permanecer nele aqueles que não precisassem imediatamente trabalhar. Portanto, direcionavam-se ao SENAI e SENAC o público

que tinha urgência de preparar-se para o exercício de um ofício. Em se tratando de pré-adolescentes, a população que procurava as escolas de aprendizagem era a população que precisava começar a trabalhar mais cedo, portanto, não podia frequentar as escolas do sistema oficial. Em se tratando de adolescentes e jovens, a população que procurava preparo era a população que já estava empregada mais tempo, portanto, também fora do sistema escolar oficial, e exigindo qualificação para o trabalho, a fim de obter melhor remuneração. É preciso não esquecer, por outro lado, que as escolas do SENAI e SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres (ROMANELLI, 1998, p. 168-169).

---

<sup>59</sup> Atualmente, chama-se Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e compõe o “Sistema S”, juntamente com o SENAC e os posteriormente criados: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em 1991; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), em 1993 e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), em 1998. Além destes voltados ao ensino, o Sistema S ainda é composto pelo Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Serviço Social de Transporte (SEST).

Com a Constituição de 1946, a educação passou a ser novamente compreendida como um dever de um Estado garantidor de recursos mínimos, sendo desenhada uma nova reforma com o intuito de definir diretrizes e bases para a educação nacional. Na elaboração do anteprojeto inicial, a Educação Profissional não contou com uma subcomissão específica, mas sua organização foi uniformizada, por meio de legislação complementar, aos “vários ramos e níveis, proporcionando, também, elasticidade e flexibilidade ao ensino médio, até então inexistentes” (ROMANELLI, 1998, p. 173).

Fruto de intensa discussão que girou em torno do embate entre “a defesa da escola pública” e o “direito da família” (que defendiam, na verdade, interesses privatistas), a definição de tais diretrizes se deu em torno do nacional desenvolvimentismo da década de 1950, que “preconizava o desenvolvimento do país sob a direção da burguesia nacional, encarando as massas como devendo ser guiadas pela inteligência esclarecida” (SAVIANI, 2011, p. 312).

Sob o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o plano que levaria o país a avançar “50 anos em 5” através do desenvolvimento das áreas de energia, transportes, alimentação e indústria de base não delegou à educação o papel de destaque esperado, considerando que esta área foi intimamente articulada, no plano do discurso, às diretrizes de desenvolvimento socioeconômico. Ao analisarmos o documento *Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek*, a menção à educação encontra-se na área de “indústria de base”, mais especificamente na meta 30: “Intensificação da formação de pessoal técnico e orientação da Educação para o Desenvolvimento, com a instalação de institutos de formação especializada” (BRASIL, 1958, p. 20).

A meta foi identificada como um “Programa de Educação para o Desenvolvimento”, onde eram previstos o investimento em infraestrutura, a formação técnico-pedagógica de recursos humanos, a liberação de bolsas de estudos, bem como a criação de novas escolas, dando destaque à “Ampliação da rede federal de escolas agrotécnicas, agrícolas e de iniciação agrícola” (BRASIL, 1958, p. 95). Breve menção também foi feita ao ensino superior, destacando os cursos de Engenharia, bem como a implementação de “Institutos de Pesquisas, Ensino e Desenvolvimento nos principais centros do país, nos setores de química, economia, tecnologia rural, mecânica, eletrotécnica, mineração e metalurgia, mecânica agrícola, matemática, física, genética e geologia” (BRASIL, 1958, p. 95).

Em 1959, um documento intitulado “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, assinado por um conjunto de intelectuais da época (alguns, inclusive, signatários do primeiro manifesto divulgado na década de 1930), trouxe como um de seus tópicos

“Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico”, onde foi destacada a necessidade de sintonia da educação

com o seu tempo e com as características da sociedade em que se insere, contribuindo para o seu desenvolvimento. Para isso deve tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais da sociedade, inculcando o respeito pelo trabalho e pelo trabalhador e ensinando a utilizar as realizações da ciência e da técnica para o bem-estar da população. A revolução industrial de base científica e tecnológica estaria exigindo que a escola, em lugar da ciência pura e desinteressada, se volte para objetivos mais práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada (SAVIANI, 2011, p. 295).

Em outubro do mesmo ano, por meio do Decreto nº 47.038, foi aprovado o regulamento para o ensino industrial, onde as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF)<sup>60</sup>, autarquias com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Para Machado (2008), o setor produtivo foi o maior beneficiário desta reforma pois, além de se alcançar maior flexibilidade e agilidade na modificação dos currículos, a instituição do Conselho de Representantes possibilitava a intervenção direta do empresariado na gestão destas escolas, definindo o perfil dos formandos de acordo com seus os interesses imediatos.

Esperava-se, portanto que, diante de tais encaminhamentos, o ensino técnico ganhasse maior notoriedade no projeto transformado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024, somente aprovado em 20 de dezembro de 1961). No entanto, muito embora o estabelecimento da equivalência plena entre o ensino secundário e o ensino profissional (possibilitando aos egressos deste último a ascensão ao ensino superior) tenha sido amplamente comemorado, nos arriscamos a apontar que, em essência, se manteve o lugar secundário destinado à formação para o trabalho.

Não podemos dizer o mesmo sobre a conjuntura nacional à época; apesar dos apelos nacionalistas, a gradativa penetração do capital internacional em nossa economia, sob a justificativa de acelerar a expansão do complexo industrial de base, trouxe consequências para os rumos do país: a opção pela eliminação de obstáculos da inserção de nossa economia e política na esfera de controle internacional culminou no golpe de Estado de 1964<sup>61</sup>, marcado

---

<sup>60</sup> Das 23 escolas existentes na época, sob a supervisão da Diretoria do Ensino Industrial, duas estavam localizadas no Rio de Janeiro: a Escola Técnica Nacional e a Escola Técnica de Química; esta última foi o embrião do hoje nomeado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, nosso lócus de pesquisa.

<sup>61</sup> De caráter civil-militar, este movimento foi conduzido por setores conversadores adeptos ao discurso anticomunista disseminado pelos Estados Unidos da América (EUA) no contexto da Guerra Fria, que perdurou entre 1945-1990 e pode ser caracterizada por um “conflito” não declarado entre EUA e a então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ambas representando a polarização entre dois blocos econômico-políticos: o capitalismo e o socialismo, respectivamente.

principalmente por modificações na estrutura do poder, incluindo uma forte reorganização política de grupos dominantes. Sob a ditadura militar, a concepção econômica de orientação nacional-populista foi substituída por uma política econômica calcada na aliança entre diferentes esferas do capital (nacional privado, estatal e estrangeiro), focada na exportação de produtos industrializados e commodities agrícolas.

A partir deste período, diferentes propostas de formação profissional foram implementadas como, por exemplo, os ginásios orientados para o trabalho, implantados em 1965 e que ofertavam inicialmente cursos polivalentes e testes vocacionais para que, em seguida, fossem realizados os cursos profissionalizantes. Também podemos citar os ginásios polivalentes, que foram criados no âmbito da parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (Usaid), objetivando através da oferta de uma diversidade de cursos a integração entre disciplinas técnicas e formação geral.

“Oficialmente”, os acordos MEC-Usaid giravam em torno de assistência técnica e financeira em diferentes áreas, prestadas pelos Estados Unidos aos países classificados como subdesenvolvidos, dentre eles o Brasil<sup>62</sup>. No campo da educação, o apoio foi materializado por meio de investimentos em infraestrutura e “previam capacitação de técnicos educacionais brasileiros, assessorias de técnicos americanos para confecção de planejamento de ensino, cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais” (VEIGA, 2007, p. 282).

A partir deste período, a vigilância ideológica sobre as instituições tornou-se uma premissa, considerando a formação crítica algo “subversivo”. Desta forma, diferentes espaços foram obrigados a encerrar suas atividades, como exemplo os ginásios vocacionais,

um tipo de estabelecimento identificado como escola comunitária, pois sua instalação era precedida de sondagens do perfil social, econômico e cultural da localidade. O objetivo geral era a educação integral do adolescente, levando-se em consideração o trabalho cooperativo, a associação entre conhecimento e trabalho, o respeito à maturidade intelectual e opções de estudo e trabalho e a preparação para a responsabilidade social. [...] o ensino se fazia com base nos estudos sociais, desenvolvendo-se por meio de seu conteúdo a correlação com as demais áreas, incluindo a preparação profissional (economia doméstica, artes industriais, práticas comerciais e agrícolas) (VEIGA, 2007, p. 297).

---

<sup>62</sup> Criada no âmbito da guerra fria, esta agência tinha como um dos seus principais objetivos frear o avanço do comunismo, sob a influência de Cuba e da antiga União Soviética, aos países periféricos. É importante frisar que outros acordos de cooperação voltados à educação já haviam sido firmados com os EUA anteriormente, como é o caso do acordo vigente entre 1946 e 1963, identificado como Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), que retomaremos em momento oportuno.



Diante de um processo de industrialização por meio da desnacionalização da economia, sob um modelo econômico associado-dependente, em uma conjuntura de ditadura militar, foram importados modelos organizacionais que, transpostos para o campo da educação, deram vida ao que, conforme sinalizamos anteriormente, concebemos como uma “pedagogia tecnicista”, guiada pelos princípios da racionalidade, produtividade e eficiência. Saviani (2011, p. 343) aponta para a submissão do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento na instituição de uma política educacional traduzida

pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano<sup>63</sup>; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados [...] (SAVIANI, 2011, p. 343-345).

Esta política foi materializada por meio de duas grandes ações: a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968)<sup>64</sup> e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971), empreendidas no seio de uma nova configuração social onde as frações de classe que buscavam se desvincular da “classe trabalhadora” viram seu *status* conferido por práticas de reprodução do capital, como poupanças, investimentos e pequenos negócios se deslocar para a ocupação de cargos hierárquicos e/ou burocráticos, o que impôs uma demanda ao setor educacional de formação para as novas atividades em expansão.

As universidades, por sua vez, não estavam preparadas para este cenário, nem em número de vagas, nem em relação à estrutura demandada pela nova realidade. Mesmo sob o domínio da repressão, presenciamos diversas manifestações, como a ocupação de escolas superiores pelos estudantes em 1968 que, articulados a diversos setores da sociedade civil contra o regime instaurado, passaram a questionar criticamente a função social destas instituições, tendo como horizonte sua importância para a transformação social.

---

<sup>63</sup> De acordo com Saviani (2011, p. 429), “essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual”.

<sup>64</sup> Conforme apontamos anteriormente, a partir deste momento incluiremos em nossas análises o ensino superior, pelo caráter profissionalizante que lhe foi conferido a partir de então.

Diante deste contexto, havia a exigência por um projeto de reforma que

precisava responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens, estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2011, p. 373-374).

Sob a égide da “renovação”, a proposta de reforma do ensino superior foi apresentada em prazo recorde (menos de 30 dias) pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Pregando uma graduação mais prática, de duração reduzida<sup>65</sup> e voltada a profissionais que atuariam efetivamente no “chão da fábrica”, a expressão “formação profissional-tecnológica” passou a traduzir uma concepção de Educação Profissional mais sofisticada, “primeiro, por relacioná-la ao desenvolvimento das forças produtivas e, depois, por se referir a cursos enquadrados no ensino superior, oferecendo-lhes cunho diferenciado dos cursos técnicos de nível médio, tidos, até então, como de formação *técnico-profissional*” (SILVEIRA, 2009, p. 10, grifo da autora).

Desta forma, alternativas ao modelo de ensino superior até então vigente, em áreas que não encontravam espaço nas universidades tradicionais, foram possibilitadas pelo Decreto-Lei nº 547/69 ao institucionalizar a oferta de cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais. As primeiras experiências se deram a partir de 1973, com os cursos de Engenharia de Operação ofertados nas ETFs do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, instituições que, além de possuírem a infraestrutura necessária à oferta de um curso de caráter industrial, manteriam em seus quadros os filhos da classe trabalhadora, por não serem de ensino superior (BRANDÃO, 2009).

A reforma empreendida também primou pela despolitização dos espaços acadêmicos através de uma estrutura educacional que minimizava, principalmente, a capacidade de organização crítica e democrática de seus estudantes, docentes e demais profissionais da educação. Na prática, as demandas de estudantes e docentes foram desconsideradas (o aumento das vagas, por exemplo, se deu via instituições privadas), sob a justificativa de que era

---

<sup>65</sup> Defendendo um modelo “superior no sentido de que se tem acesso após a escola secundária, porém, de nível intermediário e com terminalidade” (BRANDÃO, 2009, p. 3), a proposta foi inspirada nos moldes dos *two-years college*, instituições norte-americanas que ofertavam cursos superiores de dois anos.

necessário diminuir gastos públicos e de que não seria possível absorver um alto quantitativo de egressos dos cursos superiores no mercado de trabalho. Para Cunha (2014, p. 920),

A reforma do ensino de 2º grau incorporou a sugestão de condição viabilizadora da reforma universitária. A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional.

De fato, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus teve como principal chamada a profissionalização compulsória ao tornar as escolas secundárias e técnicas em “escolas de 2º grau” e ofertar cursos que, concluídos em 3 ou 4 anos, habilitavam para o exercício profissional de grau médio. Passaram assim a formar técnicos (em cursos de 2.900 horas, cujas disciplinas poderiam ser aproveitadas no nível superior) e auxiliares técnicos (em cursos de 2.200 horas) em diferentes áreas da economia, sendo possível, inclusive, estabelecer regimes de cooperação com as empresas para a habilitação profissional.

O 1º grau, compreendendo a escolarização obrigatória de 8 anos e abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos, foi destinado a trazer nos conteúdos curriculares de suas séries finais a sondagem vocacional e orientação de iniciação para o trabalho. A Lei 5.692/1971<sup>66</sup> também regulamentou, através do ensino supletivo (voltado aos jovens e adultos que não concluíram a escolaridade no tempo regular), cursos de qualificação voltados à profissionalização para o trabalho que, em sua grande maioria, eram ofertados pelo SESI e SENAC.

Atuando como um mecanismo de contenção da demanda por ensino superior, a referida lei sofreu resistências de diferentes frentes. Na prática, as instituições privadas, alegando o alto custo de manutenção do ensino profissional e buscando atender às expectativas de sua clientela, continuavam a focar no ensino propedêutico necessário ao acesso no ensino superior; também as instituições públicas enfrentaram problemas para a implantação deste formato, resultantes

da falta de recursos financeiros necessários à implantação do ensino profissionalizante, da escassez de docentes qualificados, das dificuldades criadas pela redução da carga horária da parte da educação geral, das dificuldades de cooperação das empresas, da carência de informações sobre o mercado de trabalho e outras (CUNHA, 2014, p. 927).

---

<sup>66</sup> Complementam esta legislação os seguintes pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE): Parecer CFE nº 45/1972, que estabeleceu o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, e o Parecer CFE nº 76/1975, que tratou das Habilitações Básicas no currículo do Ensino de 2º Grau.

Especificidades marcaram também a educação agrícola neste período: a expansão do capital na zona rural levou à adoção de um modelo empresarial de agricultura, constituindo o que podemos chamar de “modernização conservadora”, assim considerada pelo fato de ter mantido inalterada a centenária estrutura agrária latifundiária. Embora em 1967, por meio do Decreto nº 60.731, os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura tenham sido transferidos para o MEC, o destaque na área de educação agrícola ficou por conta da criação, em 1976 (Decreto nº 77.354), do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR)<sup>67</sup>, vinculado ao Ministério do Trabalho e para o qual foi delegada a gestão de programas de formação profissional rural em todo o território nacional, independentemente se de natureza pública ou privada. Tal gestão foi bastante ampla, abarcando desde a definição de metodologias até a prestação de consultorias às empresas agrícolas que executavam tais programas.

O ensino industrial, por sua vez, teve sua trajetória definitivamente marcada, em 1978, com a instituição da Lei nº 6.545, que transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esta nova institucionalidade possibilitou que tais espaços ofertassem, além dos cursos técnicos de 2º grau e de “cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial” (BRASIL, 1978), cursos de nível superior

- a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
- b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos (BRASIL, 1978).

Percebemos, a partir de então, a ratificação da complexificação do conceito de educação profissional gestada na década anterior (técnica e tecnológica), como também uma repaginação do lugar destinado às camadas menos privilegiadas na formação social,

estabelecendo caminhos diferenciados de acesso e permanência no sistema educacional. De um lado, o caminho da formação para o trabalho complexo<sup>68</sup>, subdividido em dois ramos: o científico, responsável pela formação da força de

---

<sup>67</sup> Através da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, o SENAR foi incluído no Sistema S. Curioso fato é que os canais institucionais ignoram a história desta instituição, identificando como 1991 o ano de sua criação.

<sup>68</sup> Trabalho simples e trabalho complexo são conceitos formulados por Karl Marx no volume I da obra “O Capital” e, por estarem diretamente relacionados à divisão social do trabalho, sua conceituação pode mudar de acordo com as especificidades de uma determinada sociedade. Grosso modo, o trabalho simples exigiria pouca qualificação e seria direcionado aos trabalhadores voltados à execução da produção, enquanto o trabalho complexo seria direcionado aos “especialistas”, voltados à concepção e planejamento da produção.

trabalho altamente especializada – intelectuais orgânicos da nova ordem urbano-industrial e produtores de ciência e tecnologia –, e o tecnológico, destinado à formação da força de trabalho dedicada às tarefas especializadas da execução do modelo fordista de organização produtiva e societal. De outro lado, o caminho da formação para o trabalho simples, que paulatinamente foi alargando o patamar mínimo de escolarização exigido pela modernização capitalista e pelo processo de ocidentalização da sociedade brasileira (NEVES; PRONKO, 2008, p. 48).

Apesar dos esforços que justificassem as palavras de ordem “Brasil grande” e “Brasil potência”<sup>69</sup>, estas não retratavam a realidade do país na virada da década, principalmente pela fragilidade de um modelo econômico baseado em investimentos de capital estrangeiro. Com a derrocada das taxas de lucro dos países centrais devido ao esgotamento do modelo de produção de base taylorista-fordista e a crise internacional do petróleo, o país se viu diante de um cenário de recessão e alta dívida externa. O fracasso econômico do regime ditatorial deu espaço, após muita luta e sangue, a um processo de transição que se pretendia democrático e que contou com uma ampla organização e mobilização do campo educacional em torno de ações e debates direcionados à elaboração de uma nova constituição.

Neste período, foram organizados também coletivos representantes dos interesses da classe trabalhadora, como o Partido dos Trabalhadores (PT - 1980), a Central Única dos Trabalhadores (CUT – 1983) e, especificamente no campo, o Movimento dos Sem Terra (MST - 1984). Progressivamente, estes espaços passaram a contribuir com a discussão sobre a relação trabalho-educação, travando uma queda de braço com o setor empresarial que buscava fazer valer seus interesses na elaboração do texto da Constituinte promulgada em 1988, três anos após a eleição indireta do então presidente Tancredo Neves e o fim da ditadura militar.

Diante da efervescência da “década perdida”, assim concebida devido à profunda crise econômica que assolou a América Latina neste período, a educação profissional e tecnológica pouco avançou. Podemos citar, no âmbito do plano de reformas visando ao crescimento e combate à pobreza no Governo Sarney, a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) em 1986, que objetivou a criação de 200 escolas técnicas sob a perspectiva da interiorização. Na prática, foram efetivadas através de convênios com municípios, estados e empresariado algumas obras de recuperação/ampliação e compras de equipamentos e, mediante um cenário financeiro que inviabilizava a construção de novas escolas, a saída foi emitir a Portaria nº 67/1987, que permitiu a criação de Unidades de Ensino

---

<sup>69</sup> De acordo com Saviani (2011, p. 374), tais palavras foram forjadas pelos militares “criando um clima de euforia favorecido pela vitória da seleção brasileira na Copa do Mundo realizada no México, conquistando definitivamente a Taça Jules Rimet”.

Descentralizadas (UNEDs) vinculadas às estruturas organizacionais das Escolas Técnicas Federais e aos Centros Federais de Educação Tecnológica.

De fato, o destaque desta época é para a Lei nº 7.044 de 1982, que revogou o pressuposto de profissionalização no segundo grau (na prática, este já havia sido flexibilizado pelo Parecer do CFE nº 75/1976, diante da predominância do caráter propedêutico), reforçando assim o protagonismo do empresariado, através de instituições como o SENAI, na formação para o trabalho sob a perspectiva do treinamento e qualificação de mão de obra. Esta fração de classe, que tomou para si a responsabilidade pela reconstrução da economia nacional, buscou adaptar nossas políticas a paradigmas já consolidados no cenário internacional: a especialização flexível, no campo da produção e organização do trabalho; e o neoliberalismo, no campo sociopolítico e econômico.

Conforme apontamos anteriormente, ambos têm origem na década de 1970, no âmbito do colapso do Estado de Bem-Estar Social<sup>70</sup> e representam a vigência de um novo padrão ideológico, político e de acumulação do capital, uma vez que as “regulamentações econômicas; as leis trabalhistas rígidas; a estrutura sindical classista; a cultura organizacional pouco cooptiva – eram elementos e pressupostos que não cabiam à nova empreitada de saída da crise” (SERAFIM, 2013, p. 248). Como uma das respostas a esta conjuntura, foi amplamente difundida a ideia de racionalização produtiva, onde ciência, tecnologia e o monopólio do conhecimento/informação se tornaram forças produtivas e agentes de acumulação capitalista. No que diz respeito ao “chão de fábrica”, a “especialização flexível” ou

modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda e nichos específicos de mercado, incorporando métodos como o just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2011, p. 429)

---

<sup>70</sup> A concepção de *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, surgiu nos países centrais em um contexto específico de superprodução, forçando o controle sobre os ciclos econômicos através do investimento em “política salarial, oferta de crédito, distribuição de subsídios, investimentos e gastos governamentais” (SERAFIM, 2013, p. 245), visando garantir um Estado ativo na reativação e na dinâmica cotidiana do mercado. Diante desta política, o pleno emprego se apresentou com uma das principais proposições ao reestabelecimento do poder de compra, em concomitância com um maior tempo livre para os gastos dos trabalhadores. O provimento de diversos serviços públicos – como educação, saúde e as políticas sociais – também atuou como mais uma forma de geração e/ou poupador de renda. No Brasil, algumas tentativas de aproximação a este paradigma foram implantadas pelos governos entre as décadas de 1930 e 1950.

O neoliberalismo<sup>71</sup>, por sua vez, teve suas diretrizes disseminadas principalmente por meio do Consenso de Washington, reunião realizada em 1989, objetivando orientar reformas em países da América Latina e que consistia,

em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2011, p. 428).

No Brasil, a introdução de tais preceitos se deu com o Governo Collor<sup>72</sup>, justificando diversos projetos de reforma, principalmente na aparelhagem estatal, visando à retomada do “crescimento” do país sob a égide de um “Estado mínimo” e da tutela de diferentes organismos internacionais (intelectuais coletivos e orgânicos ao capital) como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)<sup>73</sup>, que introduziram em nossas discussões políticas e espaços institucionais, dentre eles o educacional, um novo vocabulário gestado no campo estrutural e ideológico da sociabilidade capitalista. Um discurso que, mesmo diante de um cenário negativo para as relações sociais de trabalho, marcado pelo desemprego, subemprego, terceirização, flexibilização das relações de trabalho e, conseqüentemente, pela formação de um exército de reserva de trabalhadores disponíveis (muitos deles de baixa escolaridade, exercendo atividades precarizadas no setor informal, sem nenhum tipo de proteção social), manteve a ideia da educação enquanto fator alavancador da economia, numa espécie de reedição da teoria do capital humano.

---

<sup>71</sup> O Consenso de Washington trouxe para a política mundial os preceitos já postos em prática, desde a década de 1970, pelos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra; de Ronald Reagan, nos Estados Unidos e de Kohl, na Alemanha. O Chile foi o primeiro país a implantar esta doutrina durante a ditadura na década de 1970, atuando como uma espécie de “laboratório” do grande capital.

<sup>72</sup> Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente eleito por voto direto após o regime militar, em 1989. Conhecido como o “caçador de marajás”, sofreu impeachment em 1992, justamente por acusações de envolvimento com atos de corrupção, sendo substituído por seu vice Itamar Franco, que ocupou a presidência até 1995.

<sup>73</sup> De acordo com Neves e Pronko (2008, p. 93), “Tais agências da ONU, criadas concomitantemente na conferência de Bretton Woods, em 1944, com o objetivo de financiar a reconstrução das economias destroçadas pela Segunda Guerra, vão se transformando paulatinamente em agências de desenvolvimento do capitalismo internacional, por meio das condicionalidades impostas à concessão de empréstimos aos países demandantes”.

Para Saviani (2011, p. 430), se o “significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores”, a partir deste período prevaleceu o individualismo, sob o discurso de que a empregabilidade do indivíduo é proporcional à sua capacitação. Na prática,

o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2011, p. 430)<sup>74</sup>.

Percebe-se aqui que o esforço de garantir a preparação para o trabalho como objetivo da educação nacional, sob a perspectiva da escola unitária e politécnica (superação da dicotomia entre trabalho intelectual/formação propedêutica e trabalho manual/formação técnica) demarcada na proposta original de construção da LDBEN pós promulgação da Constituição, perdia espaço para a noção de *polivalência*, ou seja, o domínio de múltiplos saberes e técnicas de forma reducionista e fragmentada. É importante lembrarmos que o projeto imerso nos ideais de construção de uma sociedade efetivamente democrática, elaborado por meio de ampla participação de diferentes setores da sociedade civil, foi substituído pela versão cunhada pelo então Senador Darcy Ribeiro e assim tramitou pelas diferentes instâncias até a sua aprovação como lei, em 1996<sup>75</sup> (Lei nº 9.394/1996). Para Neves e Pronko (2008, p. 59),

Enquanto a Constituição prescreveu a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação escolar, a nova LDB propugnou sucintamente a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, sinalizando com isso para uma relação mais linear entre educação e produção. A versão constitucional da relação entre trabalho e educação, refletindo o nível de correlação de forças da conjuntura dos anos 1980, pressupunha uma escolarização mais integral de natureza científico-tecnológica. Já a versão da nova LDB, refletindo a hegemonia burguesa em processo de consolidação, espelha o pragmatismo próprio de uma concepção de educação escolar

---

<sup>74</sup> Cientes desta incoerência, uma vez que estar empregado significa, inclusive, usufruir de direitos trabalhistas, este termo foi progressivamente sendo substituído, na documentação oficial do governo pelos termos “trabalhabilidade” ou “laborabilidade”.

<sup>75</sup> No artigo “A nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança”, Otranto (1996) detalha este processo, destacando as manobras regimentais que culminaram no texto final aprovado. Disponível em REVISTA UNIVERSIDADE RURAL - Série Ciências Humanas - Vol. 18, Nº 1-2, Dezembro/1996. Acesso em: 14 de novembro de 2019.



mais explicitamente definida com base nos interesses técnicos e ético-políticos mais imediatos do capital.

Desta forma, diante da lógica produtiva do toyotismo (ou especialização flexível, conforme vimos antes), o trabalhador deveria ser tão *flexível* quanto a produção e organização do trabalho; não somente ele deveria ter a *competência* de lidar com diferentes tecnologias, novos formatos relacionais, apreensão de informações cada vez mais velozes dispersas em diferentes canais, como se adaptar a novos formatos contratuais e aos novos impactos em sua saúde física e mental. Ramos (2013) define este paradigma como um projeto que possui uma pedagogia própria, onde são demarcados como “pilares” da educação o “aprender” a conhecer, fazer, conviver e ser, por meio da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de uma situação concreta. Ou seja, sob a égide da pedagogia das competências, buscase

dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2011, p. 437).

Transpondo para a escola parâmetros de gestão empresarial, a educação escolar na primeira metade dos anos 1990 passou a ser guiada pela ideia de “qualidade total”, sendo transformada, para Neves e Pronko (2008, p. 52),

em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista. A formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo foi se direcionando para o desenvolvimento de conhecimentos e valores que viessem garantir o aumento da produção e do consumo materiais e simbólicos da riqueza mundialmente produzida. A escola brasileira foi se direcionando também para a formação de subjetividades coletivas, com vistas à construção de um amplo consenso social em torno da concepção de mundo burguesa em tempos de novo imperialismo.

Em meio a tais concepções, o papel das instituições de educação técnica e tecnológica passou a ser questionado em relação, por exemplo, a seu alto custo de manutenção para a oferta de um tipo de educação que propiciava a entrada de seus egressos no ensino superior, quando deveriam sair do ensino médio já atuando como técnicos no mercado de trabalho. De fato, este argumento era tão recorrente que, inclusive, marcou a trajetória da professora Carolina, egressa do CEFET-Rio:

*[...] quando eu entrei, até 1998, que foi o curso que eu fiz Técnico Integrado junto com o Médio no Maracanã, o que a gente tinha, como visão de aluno, de ensino de excelência era o Ensino Médio que eu ia fazer junto com o Técnico, mas eu estaria preparada para quando eu saísse dali fazer o vestibular, se fosse o caso, e toda essa discussão do quanto que isso era discutido também na época, “a gente tá formando técnicos, mas às vezes eles nem vão pro mercado” e muita gente depois dali não segue a carreira, já vai preparado para o ensino superior.*

Este questionamento se baseava, principalmente, no Decreto nº 87.310/1982, que regulamentou a Lei nº 6.545/1978 e onde se explicitava os limites destas instituições:

Integração do ensino técnico de segundo grau com o ensino superior; ensino superior como continuidade do ensino técnico de segundo grau, diferenciado do sistema de ensino universitário; acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; atuação exclusiva na área tecnológica; formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de segundo grau; realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos (BRASIL, 1982).

Uma primeira ação, interpretada como tentativa de conformação e aumento do controle sobre tais instituições, foi criar o Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei nº 8.948/1994, abarcando todas as instituições públicas de educação tecnológica do país, bem como o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (ambos extintos em 1998), responsável por assessorar o Ministério da Educação e do Desporto nas questões referentes a este tipo de ensino. A partir deste momento, estavam vedadas a criação de novas unidades pela União e as Escolas Técnicas Federais seriam transformadas em CEFETs (desde que atendessem aos critérios para a transformação, como foi especificamente o caso das escolas agrotécnicas), mas sob uma diferenciação em relação aos já existentes, no que diz respeito ao ensino superior: ofertar somente cursos superiores tecnológicos e licenciaturas.

No entanto, a transformação destas instituições se efetivou somente três anos depois, com a emissão do Decreto nº 2.406/1997. Neves e Pronko (2008, p. 55-56) sinalizam que

O ritmo lento de implementação das políticas educacionais gestadas pelos organismos internacionais e incorporadas no todo ou em parte pelos governos brasileiros, nesse período, decorreu, concomitantemente, do grau de resistência das organizações dos trabalhadores, em especial dos trabalhadores em educação, à implementação de políticas educacionais voltadas para os interesses do capital; da dificuldade da burguesia em resolver a crise de hegemonia iniciada na década anterior; do ritmo da introdução, no país, das inovações tecnológicas que contribuíram também para a redefinição do conteúdo e da forma do trabalho e da convivência social no final do século XX.

Com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, posição que ocupou entre 1995-2003, vivemos o aprofundamento das políticas neoliberais por meio do discurso de “Estado gerencial” ou “Estado mínimo”, calcado principalmente na privatização do patrimônio público, na desnacionalização de nossas instituições e na elaboração de uma legislação antissocial. Sendo assim, os espaços vagos pela deterioração de direitos foram cada vez mais ocupados pelo voluntariado (ganhando força as organizações não governamentais) ou pela concepção de que os cidadãos são “clientes” que consomem serviços públicos, deslocando para a própria sociedade a responsabilidade por organizar e suprir suas necessidades. Para Saviani (2011, p. 440), este raciocínio foi facilmente transportado às escolas, onde passou-se

a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2011, p. 440).

Neste cenário, grupos alinhados a movimentos de resistência foram perdendo força diante do uso de mecanismos de coerção e coesão, enquanto a burocracia estatal se aproximava cada vez mais dos setores do mercado que, conseqüentemente, sentiam-se cada vez mais à vontade para opinar sobre a flexibilização das relações trabalhistas e sobre a educação do trabalhador. Sob a perspectiva de maximização da utilização da força de trabalho, que deveria se adaptar a um setor produtivo que ainda buscava se adequar (de forma subordinada aos países centrais) à dinâmica da racionalização produtiva, o empresariado passou a exigir reformas estruturais que “aproximassem” os sistemas educacionais aos paradigmas de desenvolvimento postos pelo capital<sup>76</sup>.

O Governo não demorou a responder. Em 1996, foi apresentado pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, o Projeto de Lei (PL) nº 1603, propondo a reforma da Rede Federal de Educação Profissional sob a alcunha da privatização, criando um sistema à parte da educação geral, seja por meio de parcerias com o empresariado, seja pela dispersão de recursos públicos ao setor privado. De acordo com Kuenzer (1997), o projeto foi elaborado em meio a

---

<sup>76</sup> A concepção dos representantes do capital sobre a educação do trabalhador necessária ao projeto de sociabilidade neoliberal está bem ilustrada em documentos como *Relatório sobre o desenvolvimento mundial* (Banco Mundial, 1990); *Declaração de Jomtien* (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990); *Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários* (Confederação Nacional da Indústria, 1993); *Prioridades y Estratégias para la Educación* (Banco Mundial, 1995); *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Jacques Delors, 1998);

uma disputa entre duas esferas do governo que buscavam ditar os rumos da Educação Profissional: a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)<sup>77</sup>, vinculada ao MEC e a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), vinculada ao Ministério do Trabalho (MTB)<sup>78</sup>. Neste projeto, o teor de maior preocupação concentrava-se na proposta da SEMTEC de redefinição do ensino médio, que pregava

a superação da distinção entre educação geral e especial, através de uma base comum nacional modulada, porém dirigida a áreas de conhecimento (ciências exatas, tecnológicas, biológicas, humanas e sociais), complementada por educação técnica estruturada ou modular; a estruturada obedece seriação, de modo a assegurar as bases científicas, instrumentais e tecnológicas; a modular, constituída por uma oferta de módulos (conjunto de disciplinas) que dariam formação profissional em partes orgânicas que, no conjunto, formariam o técnico (KUENZER, 1997, p. 81).

As ETFs e CEFETs seriam então desmontadas enquanto instituições de ensino médio técnico e a integração entre educação geral e formação profissional daria lugar a cursos ou módulos fragmentados, de curta duração, em articulação direta com as necessidades imediatas do mercado. A ideia da SEMTEC de ampliar sua atuação à oferta de cursos de qualificação profissional, “invadindo” um espaço que, desde a década de 1940, foi destinado ao sistema S, bem como tratar o MTB como um mero interlocutor, inclusive formatando individualmente<sup>79</sup> a proposta final, contribuiu para a rejeição do projeto.

Diante da desarmonia entre os ministérios na condução da proposta e das inúmeras críticas oriundas de diferentes espaços da sociedade civil, o governo elaborou rapidamente um novo plano, uma vez que a aprovação de uma “reforma” nos termos dos organismos internacionais era uma das contrapartidas para que o país pudesse receber financiamentos externos. Desta forma, o projeto foi extinto e a reforma efetivada, através do Decreto nº 2.208/1997, sob a justificativa de que era necessário regulamentar alguns pontos da LDBEN.

---

<sup>77</sup> Criada em 1992, em substituição à Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SENETE), era vinculada ao MEC e responsável por coordenar as instituições federais de ensino técnico.

<sup>78</sup> Embora não seja possível abrir esta discussão, por conta do escopo desta pesquisa, este embate entre órgãos vinculados ao trabalho e órgãos vinculados à educação, em menor ou maior grau, se fez presente ao longo da história educacional brasileira. Ambas as propostas foram detalhadas nos seguintes documentos: *Planejamento político-estratégico 1995/1998* (MEC/SEMTEC, 1995); *Política para a educação tecnológica* (Berger Filho, R.; MEC/SEMTEC, 1995); *Política para o ensino médio* (Berger Filho, R.; MEC/SEMTEC, 1995) e *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado* (MTB/SEFOR, 1995).

<sup>79</sup> Kuenzer (1997) destaca que nem mesmo acadêmicos, consultores e pesquisadores das universidades e instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram convocados a participar do processo, tomando conhecimento do documento já finalizado. Ao mesmo tempo, as poucas reuniões realizadas com representante da Rede de Escolas Técnicas Federais e CEFETs, tiveram apenas caráter consultivo.

A prescrição de apenas dois níveis de ensino (Educação Básica - ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio – e Educação Superior) inseriu a Educação Profissional no campo das modalidades especiais de ensino, de caráter autônomo e complementar aos níveis especificados sem que, no entanto, fossem detalhadas responsabilidades. O Decreto nº 2.208/1997, por sua vez, aproveitou a ambiguidade presente na LDBEN, explicitando o que se esperava, na prática, desta modalidade: “Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Desvinculando definitivamente a Educação Básica da Educação Profissional, tornando esta modular e tendo como norte cursos de qualificação de curta duração em detrimento da formação técnica, foi referendada uma rede paralela voltada à formação dos trabalhadores, à parte do sistema regular, correspondendo “ao que se denominava até então de ‘formação técnico-profissional’, ou seja, uma modalidade de educação escolar voltada para conduzir o trabalhador ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, através de cursos de formação inicial e continuada” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 60).

Operacionalmente, enquanto o nível básico abarcou cursos de qualificação profissional, não-formais, de duração variável e sem exigência de escolaridade mínima, e o nível tecnológico foi vinculado a cursos superiores de tecnologia, o ensino técnico passou a ser concomitante ou subsequente ao ensino médio; uma organização que, almejando “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho” (BRASIL, 1997), garantiu a terminalidade da educação do trabalhador. No entanto, mediante a pressão dos críticos à Portaria do MEC nº 646/1997 que guiou a implantação deste sistema e a esta perspectiva mercadológica de organização da Educação Profissional, foi permitida a manutenção, nas instituições federais, de até 50% das vagas para o ensino médio técnico.

Estando concretizada a mudança estrutural necessária, em setembro de 1997 foi emitida a Portaria nº 1005, implantando, sob o âmbito da SEMTEC, o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que visou integrar ações de educação/trabalho/ciência e tecnologia<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1.102-1.103) apontam que políticas de inserção profissional não se restringem à formação profissional, que “remete aos conhecimentos transmitidos aos jovens nos órgãos de formação – legitimados por um diploma ou certificado – com vistas a habilitá-los a conseguir um lugar no mercado de trabalho”. Para os autores, tais políticas são também constituídas pela transição e integração profissional: enquanto a primeira “seria caracterizada pela procura de emprego e por um conjunto de mecanismos associados que se situam na interface da escola e do trabalho (centros de emprego, programas de auxílio ao emprego, entre outros)”, a segunda pode se expressar “na forma de uma relativa estabilidade, de marginalização e/ou de convivência com o trabalho precário”. Para os autores, “A natureza, a importância e o

por meio de financiamento externo viabilizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como subsídios do MEC e do Ministério do Trabalho, através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Com recursos destinados, em parceria com (gestão de) instituições privadas, à construção de novas escolas e centros de educação profissionalizante, bem como para investimentos em infraestrutura e capacitação dos profissionais da educação, o PROEP fechou o circuito que o Governo FHC precisava para materializar as diretrizes do então extinto PL nº 1.603/1996.

A luta pela efetivação dos dispositivos constitucionais no plano das políticas de formação do trabalhador se concentrou, a partir de então, na tramitação do PL nº 4.155/1998, que trouxe como meta a revogação imediata das legislações aprovadas pelo governo FHC, dentre elas a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997. O Executivo, como não poderia deixar de ser, também efetivou sua proposta através do PL nº 4.173/1998, validando seu arcabouço normativo que, de certa forma, passou a vigorar por meio da instituição das Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico, através do Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

Trazendo como referencial o modelo das competências e a cultura da avaliação institucional, esta legislação complementar ignorou as condições didático-pedagógicas e de infraestrutura da rede pública de ensino técnico, homogeneizando a ação educacional sob a égide da eficiência e produtividade. Reforçando esta lógica, tivemos no ano seguinte a instituição dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, disponibilizando

informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos nas diferentes áreas profissionais, incluindo a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação de funções e subfunções neles distinguidas, **competências, habilidades e bases tecnológicas** nelas envolvidas ou para elas necessárias (BRASIL. MEC/SETEC, 2000, p. 7, grifo do original).

Mesmo diante de embates, a hegemonia política do governo FHC garantiu a aprovação de sua proposta, sendo instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei nº 10.172/2001. Dedicando um espaço para a “Educação Tecnológica e Formação Profissional”, o item “diagnóstico” manteve o discurso de que a Educação Profissional, apesar de essencial para uma economia competitiva, era dispendiosa e se desviava de sua função, não atingindo “a

---

grau de coincidência dessas três dimensões dependeriam de aspectos macrossociais e macroeconômicos e de outros aspectos, tais como as políticas de emprego e de transição escola-empresa”.

população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar” (BRASIL. MEC, 2001). Para tanto, o PNE propôs a integração de

dois tipos de formação: a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não-formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho. Estabelece para isso um sistema flexível de reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e certifica competências adquiridas por meios não-formais de educação profissional. É importante também considerar que a oferta de educação profissional é responsabilidade igualmente compartilhada entre o setor educacional, o Ministério do Trabalho, secretarias do trabalho, serviços sociais do comércio, da agricultura e da indústria e os sistemas nacionais de aprendizagem. Os recursos provêm, portanto, de múltiplas fontes. É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. A política de educação profissional é, portanto, tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil (BRASIL. MEC, 2001).

É explícito o reforço da orientação, já presente no Decreto nº 2.208/1997, de expansão da Educação Profissional via parceria público-privado, o que na prática se constituiu em uma das diversas formas de privatização de direitos historicamente conquistados. Através de tais “parcerias”, interesses privatistas foram legitimados na condução dos rumos deste tipo de ensino como, por exemplo, a definição das diretrizes direcionadas ao nível tecnológico por meio da Resolução CNE/CP 3/2002, quando passaram a ser legalmente equiparados a qualquer outra graduação e cujos cursos – mais rápidos, de menor custo e de caráter mais pragmático - têm sua oferta concentrada em entidades privadas.

Esperanças de mudança deste cenário foram depositadas na posse de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 e a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, fração política que, desde a década de 1980 frente ao movimento antiditatorial e de redemocratização do país, foi ideologicamente associado ao combate à agenda neoliberal. No entanto, contrariando as expectativas, as primeiras iniciativas do novo governo demonstraram

que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC (SAVIANI, 2011, p. 451).

Apesar do discurso progressista, alguns críticos compreendem que, na prática, o governo de Lula da Silva (e, posteriormente, de Dilma Roussef) assumiu uma postura política liberal-ortodoxa, dando continuidade aos retrocessos dos governos anteriores no âmbito da economia e subordinando-se às agendas impostas pelos organismos financeiros internacionais,

dentre elas, os empréstimos aos países de capitalismo periférico condicionados às intervenções na esfera dos direitos sociais básicos cuja universalidade é, em tese, contrária ao ideário neoliberal. Isto fica claro ao considerarmos que a globalização deste projeto societário, que atingiu seu auge na década de 1990, gerou

um panorama de desemprego e pobreza social generalizados. Segundo cálculos aproximados, para uma população de 530 milhões de habitantes, a América Latina contava [no início da década de 1990] com 200 milhões de pobres, e 80 milhões de pessoas padecendo de fome (COGGIOLA, 2013, p. 74).

No entanto, para outros, a partir de 2003 foi iniciada a ruptura com o projeto de governo neoliberal até então vigente, mesmo diante de políticas focalizadas, de caráter compensatório e assistencialista, tendo como centralidade a redução da pobreza e da fome através da transferência de renda mínima<sup>81</sup>. Na perspectiva da economia política, tornou-se comum a afirmação de que estávamos vivenciando um “pós-liberalismo” ou “novo desenvolvimentismo”<sup>82</sup>; do ponto de vista ideológico, podemos dizer que o governo petista encarnou, como definem Neves e Pronko (2008, p. 68), o

projeto neoliberal da terceira via, que propugna a criação de um novo homem coletivo, de uma nova cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômico-corporativos, nos marcos de um capitalismo com justiça social.

---

<sup>81</sup> Destacamos como uma das principais bandeiras do governo petista a transferência de renda através de um contrato social com seus beneficiários, a exemplo do Programa Fome Zero, que consistia na entrega de vales-alimentação, cujo valor variava de acordo com a composição familiar. Ainda em 2003, o Fome Zero foi substituído pelo Programa Bolsa Família (PBF), sendo “considerado o mais bem sucedido programa de massificação de políticas sociais já tentado no mundo” (COGGIOLA, 2013, p. 84), bem como um instrumento de amortecimento de conflitos sociais que efetivamente foi mobilizado na campanha de reeleição do Partido dos Trabalhadores em 2006. O PBF manteve a lógica de transferência de renda direta a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, centralizando esta gestão por meio de um cadastro único de seus beneficiários, aumentando a dotação orçamentária e mobilizando uma complexa rede compostas por ministérios, prefeituras e movimentos sociais. Diferentes críticas foram direcionadas ao PBF, destacando seu caráter assistencialista quando, a médio prazo, deveria proporcionar a emancipação de cada família beneficiária através de investimentos sociais que rompessem o ciclo intergeracional da pobreza através, principalmente, do investimento em formação humana e geração de emprego e renda.

<sup>82</sup> Leher (2013, p. 12, grifo do autor) explica que o “desenvolvimentismo foi se firmando como contraponto ao neoliberalismo, assumindo, na aparência, feição progressista: como os neoliberais eram avessos ao protagonismo do Estado em certos domínios, os críticos do neoliberalismo se apegaram à *estatolatria*, negligenciando toda uma tradição crítica sobre o Estado capitalista. O mesmo pode ser dito sobre o desenvolvimentismo: como é criticado pelos neoliberais, logo o desenvolvimento é sinônimo de pós-neoliberalismo”.



Portanto, tivemos um país de modelo liberal periférico que buscou, sob a perspectiva do mercado com justiça social, consolidar a “direita” para o social e a “esquerda” para o capital, servindo a intervenção estatal a um projeto político que visava ao consenso,

substituindo a luta de classe pela harmonia e conciliação sociais. As fronteiras ideológicas entre as esquerdas e as direitas, algo sólido no passado, teriam se dissolvido no ar, abrindo espaço para uma política pragmática de resultados imediatos. Por isso, fala-se em uma agenda político-cultural para além da direita e da esquerda (CASTELO, 2013, p. 72).

De fato, ao observamos a trajetória histórica da ideia de política social que nasce “1 – [do] crescimento do movimento operário e ocupação de espaços políticos; e, 2 – [da] corrosão da utopia liberal da sociedade livre do Estado e autoguiada para a coesão, através do espírito individual e da livre produção de riqueza” (LEAL, 2013, p. 204), percebemos que a mesma foi muito mais marcada por concessões da classe dirigente visando manter a estrutura social hegemônica do que efetivamente conquistas da classe trabalhadora. Ou seja, não houve uma ruptura, mas o reconhecimento de direitos sem que as bases do capitalismo fossem desmontadas.

Parte constituinte desta agenda política, a formação para o trabalho ganhou destaque neste governo mas, embora tal fato seja comumente associado ao fato de o então presidente ser oriundo do “chão de fábrica”, percebemos uma sinergia com as orientações dos organismos internacionais sobre como atender à nova “sociedade do conhecimento”. Neste contexto,

A reforma da educação tecnológica se efetiva por meio de dois movimentos concomitantes: o primeiro visa a recuperar a educação tecnológica de nível médio e o segundo visa a integrar legalmente o ramo tecnológico da educação escolar à educação superior (NEVES; PRONKO, 2008, p. 73).

A implementação desta política ficou sob responsabilidade da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), nova denominação da SEMTEC a partir de 2004, onde os objetivos da educação profissional e da educação tecnológica passaram a ser diferenciadas da seguinte forma: a primeira trataria da “formação continuada (requalificação, atualização) para o trabalho simples e para o trabalho complexo, enquanto a educação tecnológica se destinaria à formação inicial para o trabalho complexo no ramo tecnológico da educação escolar” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 74).

Portanto, o primeiro movimento citado por Neves e Pronko (2008) se deu sob a integração destas duas vertentes por meio da criação de um Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que articularia as múltiplas redes de Educação Profissional e

Tecnológica criadas ainda no governo FHC às políticas de mercado, bem como às políticas voltadas à geração de emprego e renda. Um primeiro passo neste sentido foi a instituição do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, ao restabelecer a possibilidade da oferta integrada entre ensino técnico e ensino médio garantida pelo art. 36 da LDBEN, revogando o Decreto nº 2.208/1997. Muitos dos participantes deste processo, críticos ao governo FHC, reconheceram as limitações e controvérsias do novo governo diante da defesa da educação dos trabalhadores, principalmente pelo fato de que a elaboração de uma nova LDBEN, nos moldes das discussões travadas no pós-constituente, não foi convocada, bem como a prevalência de reformas parciais em detrimento da implantação de um sistema nacional de ensino.

Além disso, as diretrizes até então vigentes para o ensino médio e para a educação profissional técnica foram mantidas, mantendo-se, portanto, a ideia de currículos de naturezas distintas. O dualismo que se pretendia extinguir com o novo decreto se fez presente até mesmo no próprio processo de reestruturação do governo, ao se estabelecer duas secretarias que responderiam pelo ensino médio, de acordo com suas especificidades: a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a SETEC. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 19-20), as

relações político-administrativas dos CEFETs tornaram-se ainda mais complexas: com a SEB, para a gestão do ensino médio; com a SETEC, para a gestão de toda a educação profissional, incluindo os cursos superiores de tecnologia; com a SESU [Secretaria de Educação Superior], para a gestão da graduação que não sejam os cursos superiores de tecnologia; com a CAPES, para a pós-graduação (as duas últimas situações implicam predominantemente os CEFETs antigos).

Esta situação reforçou ainda mais um movimento, iniciado em 1998 e organizado pelos CEFETs Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, que reivindicavam sua transformação em “Universidades Especializadas na Área Tecnológica”, inserindo-as integralmente na esfera político-administrativa do ensino superior. Duas ações, que vão ao encontro do segundo movimento apontado por Neves e Pronko (2008), se aproximam a esta perspectiva: a instituição do Decreto nº 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFETs e o Decreto nº 5.225/2004, que os equipara às instituições de ensino superior e extingue a dualidade interna que havia entre eles em relação a este nível de ensino. Na concepção das autoras,

Se, de um lado, o Decreto 5.224 deixa transparecer a importância dos Cefets como centros de referência para o ensino e a pesquisa na área tecnológica, o Decreto 5.225, de outro, ao admitir a possibilidade da existência de universidades tecnológicas, parece instituir uma dualidade de fins entre universidades e centros tecnológicos ou ainda introduzir um patamar superior na diversidade institucional do subsistema de educação profissional e tecnológica (NEVES; PRONKO, 2008, p. 79).

Tais ajustes foram necessários à conformação do que foi proposto na versão preliminar do Anteprojeto de Lei da Educação Superior, divulgado em dezembro de 2004, onde foi explicitado:

Art. 89. As instituições de educação superior que se especializarem em educação profissional e tecnológica, nos vários níveis e modalidades de ensino, poderão ser denominadas universidades tecnológicas, centros universitários tecnológicos e faculdades tecnológicas ou de tecnologia (BRASIL, 2004, p. 34).

Esta foi a primeira versão apresentada pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), instituído pelo Decreto de 20 de outubro de 2003 e composto por membros da Casa Civil e da Secretaria-Geral da Presidência da República, além de membros dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação. Responsável por fundamentar a reforma do ensino superior no Governo Lula, o GTI apresentaria ainda no primeiro mandato presidencial mais três versões (maio de 2005, julho de 2005 e maio de 2006), aprofundando cada vez mais suas propostas em pressupostos defendidos por organismos de atuação multilateral<sup>83</sup>.

Apoiando-se em conceitos oriundos do meio empresarial, como “responsabilidade social” e “desenvolvimento sustentável”<sup>84</sup>, tais pressupostos apontavam

para uma redefinição do papel social da educação superior, fundada, de um lado, na desqualificação do caráter científico e no direcionamento pragmático do conhecimento a ser produzido, e, de outro, no alinhamento do trabalho das instituições de ensino superior às perspectivas de mercado, à lógica da proporção entre custos e benefícios, ao redesenho das relações e limites entre o setor público e o setor privado, ambos movimentos de um único e indissociável processo (CÊA, 2006, p. 49).

<sup>83</sup> Parte da produção que embasou tal proposta pode ser encontrada nas discussões realizadas na *Conferência Mundial da Educação Superior + 5* (Paris, 2003), onde o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, apresentou o famoso texto “A universidade numa encruzilhada”, e no seminário *Universidade: por que e como reformar?* (Brasília, 2003), ambas protagonizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Também podemos citar o *Seminário Internacional Universidade XXI. Novos caminhos para a Educação Superior* (Brasília, 2003), elaborado em conjunto com o Banco Mundial; e os documentos “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira” (BRASIL, MEC, 2003) e “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior” (BRASIL, MEC, GERES, 2004).

<sup>84</sup> “Responsabilidade social” pode ser compreendida como uma atuação que leva em consideração os interesses e expectativas de diferentes atores sociais e se compromete com as dimensões econômicas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas do processo; para Cêa (2006, p. 60), na prática isto significaria que as instituições deveriam “relacionar-se com as demandas sociais e efetivar sua função social segundo os ditames do mercado”. Já “desenvolvimento sustentável” refere-se ao “poder de competitividade dos povos e nações no mercado internacional; tal crescimento está sempre articulado com a capacidade de construir, criar e inovar conhecimento, conceito que também relaciona criação de riqueza à criação de ciência e tecnologia, seu uso e adaptação” (MELO, 2006, p. 126).

Este alinhamento, certamente, se deu por meio de uma série de dispositivos legais implementados paralelamente à confecção da proposta de reforma (cuja tramitação foi suspensa em 2006, sendo retomada somente em 2009), conforme podemos visualizar no Quadro 4:

Quadro 4 - Leis, decretos e medidas provisórias que indicam a fragmentação da reforma do ensino superior

<b>Documento</b>	<b>Ementa/Síntese</b>
Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 217, encaminhada em 11 de dezembro de 2003.	Trata da diversificação das fontes de financiamento da educação superior.
Projeto de Lei Complementar (PL) nº 118, encaminhada em 13 de dezembro de 2003.	Trata da Lei Orgânica da Autonomia Universitária.
Medida Provisória (MP) nº 147, encaminhada em 15 de dezembro de 2003.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Cria o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.
Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Reorganiza a Educação Profissional.
Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004.	Regulamenta a Lei Nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica e as Fundações de Apoio.
Projeto de Lei nº 4.183, de 21 de setembro de 2004.	Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e dá outras providências.
Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.	Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.	“Lei de Inovação Tecnológica”; Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.
Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.	“Parceria Público-Privada (PPP)”. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005.	Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.
PL 7.200, encaminhado em 12 de junho de 2006.	Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências
Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Fonte: A autora, 2019

Dentre tais dispositivos, destacamos a transformação do CEFET Paraná, por meio da Lei nº 11.184/2005, em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); apesar do título, a transformação teve como contrapartida que a UTFPR mantivesse a responsabilidade em “ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio” (BRASIL, 2005). Esta orientação foi reforçada na proposta de reforma universitária apresentada por meio do Projeto de Lei nº 7.200/2006, onde as instituições voltadas à educação tecnológica foram identificadas como a “universidade tecnológica federal, o centro tecnológico federal e a escola tecnológica federal”, tendo como responsabilidade a oferta de “ensino médio integrado à educação profissional, nas áreas profissionais de sua atuação, com atenção à modalidade de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2006). Além disso, os cursos superiores de tecnologia teriam duração mínima de dois anos, sendo vedada a oferta de um período de formação geral, com duração mínima de quatro semestres, possibilitada para os demais cursos.

A partir de então, a expectativa de que os demais CEFETS seguissem o mesmo percurso da UTFPR foi se tornando uma possibilidade cada vez mais distante, uma vez que os critérios impostos pelo projeto dificultavam tal transformação, principalmente “devido ao reduzido acúmulo científico e tecnológico em nível superior dos novos Cefets, surgidos a partir da transformação recente da maioria das escolas técnicas de nível médio” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 85).

No que tange à formação para o trabalho simples, foram implementadas ações focais, como o projeto Escola de Fábrica (Lei nº 11.180/2005)<sup>85</sup>, direcionado à inclusão de jovens de baixa renda na faixa etária de 16 a 24 anos e matriculados na Educação Básica, no mercado de trabalho através da oferta de cursos básicos de formação profissional. De responsabilidade do MEC/SETEC, o projeto foi estabelecido em parceria com diversas instâncias públicas e privadas, ganhando destaque as empresas e indústrias, uma vez que as unidades formadoras se localizavam em suas instalações. Ainda sob o discurso da responsabilidade social, estas instituições poderiam contar com o suporte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente no que tange aos procedimentos metodológicos e didáticos, formação de instrutores, avaliação e certificação.

Na linha de qualificação dos trabalhadores, também podemos citar a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto nº 5.840/2006,

---

<sup>85</sup> Documento norteador disponível em Disponível em <http://portal.mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2019.

e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), instituído por meio da Lei nº 11.129/2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.557/2005. Voltado a jovens e adultos que não cursaram o ensino fundamental e/ou ensino médio na idade regular, o PROEJA articulou a Educação Básica à Educação Profissional, no nível de formação inicial e continuada e/ou habilitação técnica. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1.100), a oferta de tais cursos em CEFETs e Escolas Técnicas

provocou contradições no interior das instituições federais, entre elas a resistência de parte de suas comunidades, opondo-se à ampliação de sua função social numa perspectiva mais democrática. A cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista.

O ProJovem, por sua vez, se constituiu em uma parceria do MEC com o MTB e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, tendo como público-alvo jovens desempregados que comprovassem escolaridade entre o quinto e sétimo ano do ensino fundamental, na faixa etária entre 18-24 anos. Sobre este programa e o Escola de Fábrica, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1.104) pontuam que os mesmos,

com diferenças na sua finalidade e organização, resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei n. 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma Educação Básica sólida e de qualidade. Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes.

Neves e Pronko (2008, p. 81-82), por sua vez, consideram este processo uma massificação da Educação Tecnológica sob a aparelhagem do Estado e avaliam que o primeiro governo Lula, embora

tenha recorrido sobejamente à coerção, por meio de um número sucessivo de decretos e outros instrumentos normativos, [...] realizou, ao mesmo tempo, uma obra primorosa de engenharia de concertação social: seguiu os mesmos princípios político-pedagógicos do seu antecessor e, ao mesmo tempo, contentou minoritariamente grupos progressistas da sociedade e ampliou o acesso à escolarização regular de forma supletiva de parcela da classe trabalhadora, associando requalificação profissional à empregabilidade. Em síntese, efetivou o projeto educacional sob a ótica do capital com um largo consenso do trabalho.

De fato, a ideia de trabalho (sem entrar no mérito da concepção vigente) esteve no centro deste grande projeto educacional, o que ficou explícito na aposta do Governo em expandir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A primeira fase do Plano de Expansão

da Rede foi lançada em 2005, após a Lei n.º 11.195/2005 estabelecer a revogação da legislação que vedava a criação de novas unidades de ensino técnico utilizando recursos da União. À época, a Rede contava com 36 Escolas Agrotécnicas Federais, 33 CEFETs (somando a estes 58 UNEDs), 32 Escolas vinculadas às Universidades, 01 Universidade Tecnológica Federal e 01 Escola Técnica Federal (OTRANTO, 2010). No plano de expansão estava ainda prevista a construção de cerca de 60 novas unidades, onde seriam privilegiadas regiões ainda não contempladas por instituições federais de Educação Profissional, preferencialmente áreas periféricas aos grandes centros urbanos e municípios do interior do país.

Neste contexto, foi iniciada uma discussão sobre as possibilidades de implantação de um novo modelo institucional voltado à Educação Profissional e Tecnológica, centrada principalmente na necessidade de expansão e interiorização do ensino superior, descentralizando este nível de ensino até então concentrado nas grandes capitais, bem como a universalização do ensino médio, marcado até então por altos índices de evasão, repetência e defasagem idade/série (BRANDÃO, 2010).

As ações concretas se deram na segunda fase do Plano de Expansão, já no segundo governo Lula (2007-2011) tendo como meta alcançar, em três anos, o quantitativo de 354 unidades em todas as regiões do país. Podemos sinalizar que os caminhos planejados para a Educação Profissional e Tecnológica a partir de então foram concentrados no documento intitulado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, divulgado em abril de 2007, e que possui um caráter de “guarda-chuva”, apresentando um conjunto de ações e programas em uma perspectiva integradora das diferentes etapas e modalidades da educação.

Enfatizando o caráter sistêmico entre educação, território e desenvolvimento, bem como a recuperação de verbas e a contratação de profissionais de educação, o documento apresentou como modelo de reorganização das instituições federais de EPT os “institutos federais de educação, ciência e tecnologia”<sup>86</sup>, um arranjo educacional inovador que deveria, no que tange

à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos

---

<sup>86</sup> Neste documento, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia receberam a sigla “IFET”, o que foi replicado em outros documentos. Neste trabalho, adotamos desde a introdução a sigla “IF” (singular) ou “IFs” (plural).

locais<sup>87</sup>; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (BRASIL, 2007, p. 32-33).

Explicitamente, o documento afirmou que tal proposta buscaria “repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante” (BRASIL, 2007, p. 33), rompendo, portanto, com um modelo acadêmico baseado na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e situando o trabalho como princípio educativo. É interessante percebermos aqui a apropriação de conceitos/categorias desenvolvidas por teóricos que se posicionaram, no seio da sociedade capitalista, a favor dos interesses e necessidades das frações sociais subalternas, e a inserção dos mesmos em “uma abordagem pedagógica que os distancia do conflitivo e antagônico processo de construção social que os define” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 65).

Por exemplo, ao mesmo tempo em que temos como “base” desta concepção político-pedagógica uma perspectiva emancipadora, o documento traz como um dos objetivos da EPT o desenvolvimento do “empreendedorismo”, que positiva para o sujeito uma realidade onde

além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis (SAVIANI, 2011, p. 431).

Ou seja, tal discurso introjeta nos sujeitos a responsabilidade pela sua condição de excluído, categoria que, na atual ordem econômica, assume dois sentidos, de acordo com Saviani (2011, p. 430-431):

---

<sup>87</sup> De acordo com o Observatório Brasileiro de APLs, estes podem ser compreendidos como “aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa”. Disponível em [http://portalapl.ibict.br/menu/itens\\_menu/apls/apl\\_o\\_que\\_sao.html](http://portalapl.ibict.br/menu/itens_menu/apls/apl_o_que_sao.html). Acesso em 07 mar. 2019.



ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores.

Na esteira de reformulação da EPT, a LDBEN foi atualizada pela Lei nº 11.741/2008, que objetivou dimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, um reforço jurídico à noção de “verticalização do ensino” que se constituiu em um dos pilares deste projeto, determinando a oferta de diferentes níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica em um mesmo espaço institucional, sob determinados eixos tecnológicos, visando à ampliação das possibilidades de itinerários formativos e otimização de recursos (inclusos aqui, conforme termos gerencialistas, os “recursos humanos”).

Apesar da sua “aura” identitária aos anseios da classe trabalhadora, estes movimentos foram recebidos com desconfiança pela comunidade da EPT, principalmente pelo fato de que a definição desta nova institucionalidade não contou com sua participação, uma vez que muitos só tomaram conhecimento sobre a mesma a partir da divulgação do Decreto nº 6.095/2007, que estabeleceu as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais.

Ao mesmo tempo, a maior parte das instituições ainda almejava ser transformada em CEFET e o processo de constituição dos IFs se daria a partir da integração das instituições federais de Educação Tecnológica, o que poderia pôr em risco sua identidade historicamente construída, bem como a desejada ampliação de sua autonomia, principalmente no que tange à divisão de poderes na gestão e relações de hierarquia (OTRANTO, 2010). Um documento redigido pelo Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) explicita bem estes anseios, ao considerar que

a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional (CONEAF, 2007).

Embora a chamada pública MEC/SETEC nº 002, lançada em dezembro de 2007, orientasse que a constituição dos IFs se daria por adesão, na prática havia argumentos que inviabilizava a não participação, principalmente por parte das Escolas Técnicas e Agrotécnicas:

os IFs seriam, a partir de então, o modelo a ser seguido para a EPT, e a não migração as impossibilitariam de serem futuramente inseridas no sistema de ensino superior. Além disso, as novas instituições teriam prioridade no que diz respeito à distribuição de recursos e investimentos em infraestrutura, o que colocava em dúvida possibilidades de sua manutenção (OTRANTO, 2010), bem como os possíveis impactos na carreira de seus docentes, conforme explicitado na fala de Carolina:

*[...]as pessoas falavam que seria melhor, só ouvia isso, “será que vai ser melhor pra gente?”, porque a ideia é que se a gente não aceitasse poderia a carreira ficar extinta, sem progredir [...] E a gente tinha medo de ficar nesse limbo, então as discussões que eu presenciava ou que ouvia falar e tentava me inteirar era disso, de como seria a gente em uma carreira anterior se não aceitasse. Mas, institucionalmente, não teve nenhum encontro para falar disso.*

Transcorrido o prazo de 90 dias determinado pela chamada, não aderiram à nova institucionalidade 24 Escolas Técnicas vinculadas às universidades (em um universo de 32 escolas), o CEFET-RJ e o CEFET-MG. Estes dois últimos mantinham a esperança de serem transformados em universidades tecnológicas e justificavam sua decisão com base em dois argumentos, de acordo com Otranto (2010, p. 99):

O primeiro, de que significaria um retrocesso acadêmico para as instituições que contam com graduação consolidada, com programas de mestrado, projeto de implantação do doutorado e consolidação dos grupos de pesquisas em diversas áreas de conhecimento. O segundo, em relação à presunção de limitação do financiamento, uma vez que 50% das vagas de ingresso para os cursos deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, e 20% para o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação.

No entanto, o governo foi enfático em pontuar os IFs como o modelo a ser seguido para EPT, descartando a criação de outros tipos de instituição. Em parte, tal decisão usava como justificativa o “selo” de universidade dado à UTFPR, que fez com a mesma priorizasse cada vez mais a oferta de cursos superiores em detrimento dos cursos técnicos de nível médio, causando um desconforto junto à comunidade e descumprindo objetivos demarcados em sua lei de criação<sup>88</sup>.

Desta forma, após uma breve tramitação entre a Câmara dos Deputados (PL nº 3775/2008) e o Senado Federal (Projeto de Lei da Câmara nº 177/2008), foi instituída em 29

---

<sup>88</sup> <https://www.sinditest.org.br/estudantes-conseguem-barrar-o-fechamento-de-cursos-tecnicos-na-utfpr/>

de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após o seu primeiro decênio, o que podemos dizer sobre esta institucionalidade?

## **2.2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os “novos caminhos” para a Educação Profissional e Tecnológica**

Como vimos anteriormente, o início dos anos 2000 representou para muitos brasileiros um período de esperança. Após as experiências neoliberais executadas a partir dos anos 1990, a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República significou, para grande parte da população, uma real possibilidade de melhores condições de existência, principalmente diante das promessas de implementação de inúmeras políticas de atenuação das desigualdades sociais que historicamente marcam nosso país<sup>89</sup>.

Os Institutos Federais se inserem nesta lógica de “restituição” aos trabalhadores de um direito ao qual foram historicamente alijados: o acesso a uma educação de qualidade, visando ao desenvolvimento integral do cidadão com base em uma perspectiva crítica e emancipatória. No entanto, o massivo investimento público na Educação Profissional refletido na criação dos IFs, responde também (e talvez, principalmente) a aspectos políticos e socioeconômicos que precisam ser considerados, não perdendo de vista a percepção de que o campo da educação e do trabalho é uma histórica arena de disputas.

Dentre as questões que envolvem a criação destas instituições, algumas já apontadas anteriormente, desejamos elencar o destaque dado pela política de Educação Profissional, a partir de 2003, ao par “Ciência e Tecnologia” (C&T), inclusive estando ambos presentes na nomenclatura da Rede de EPT e dos próprios IFs. Não que isso cause surpresa: desde a década de 1990, diante da reestruturação da produção e das relações de trabalho, a EPT – não integrada

---

<sup>89</sup> Mesmo reconhecendo a relevância destas políticas, lembremos que este cenário de seletividade na “gestão” da pobreza já constava em documentos do Banco Mundial desde o final da década de 1980, criando-se um panorama favorável para o mercado investir na oferta privada de serviços que deveriam ser garantidos pelo poder público, separando os trabalhadores entre: a) aqueles que são consumidores, pagando por saúde, educação, previdência privada etc.; b) aqueles que são exclusivamente dependentes de políticas assistenciais, de caráter distributivo e compensatório, e c) aqueles que, ao mesmo tempo em que não possuem poder aquisitivo para consumir tais serviços, também não recebem o benefício por possuir renda acima da linha de pobreza. Conforme aponta Lima (2013, p.155), a “problemática das desigualdades sai do âmbito da relação capital-trabalho – característica fundamental da sociedade capitalista – e é internalizada, exclusivamente, no âmbito da classe trabalhadora e suas diferenças”.

à educação formal, reduzida a cursos de capacitação/treinamento e capitaneada pelo setor privado – havia sido convocada a inserir-se em um contexto de competitividade no seio da economia mundial<sup>90</sup>, na qual um dos indicadores de “soberania” seria medido pela capacidade dos países em integrar sua produção científica e tecnológica à política econômica.

Justificamos este recorte pelo fato, como bem explicita Leher (2019b, p. 13), do governo vigente no período de elaboração desta pesquisa ter privilegiado as áreas de educação e ciência como arenas de conflito, levando-nos

a situação paradoxal de, no século XXI, em um contexto em que o conhecimento assume um lugar tão estratégico para o sistema de Estados que compõe o núcleo do imperialismo, assistirmos à sistemática desconstrução de toda inteligência incorporada na aparelhagem estatal.

Além disso, a atuação do docente que atua na preparação da força de trabalho requerida por esta dinâmica é diretamente afetada por estas relações, conforme explicitado no também paradoxal lançamento pelo MEC, em 8 de outubro de 2019, do *Programa Novos Caminhos*, objetivando “impulsionar” a educação profissional e tecnológica por meio de modificações em seus marcos regulatórios, pela indução de novas diretrizes voltadas à formação docente e pelo aumento de matrículas em cursos profissionais e técnicos concomitantes/subsequentes, priorizando as Redes Estaduais de ensino. Em apresentação disponibilizada em sítio institucional<sup>91</sup>, o Novos Caminhos afirma que

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino de extrema relevância estratégica para o Brasil. Além do potencial para a ampliação de oportunidades de inserção socioproductiva de milhões de brasileiros, contribui para impulsionar a produtividade e a competitividade nacional.

Como fator imprescindível para o crescimento econômico e importante diferencial na competitividade, a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica deve estar articulada à política de geração de emprego e renda e alinhada às demandas do setor produtivo. Deve ainda estimular o desenvolvimento contínuo de soluções técnicas e tecnológicas para fazer frente às demandas internas e aos fluxos crescentes de competitividade no cenário nacional e internacional – comprometida, assim, com o dinamismo, o empreendedorismo e a prosperidade do país.

Diante de cenários produtivos cada vez mais dinâmicos e complexos, a formação de profissionais qualificados para a inserção no mundo do trabalho exige conhecimentos atualizados para atuar frente ao desenvolvimento constante de novas tecnologias, processos produtivos e relações comerciais e sociais (NOVOS CAMINHOS, 2019).

<sup>90</sup> A política que explicita esta concepção para os países “em desenvolvimento” está detalhada no documento “Educación Técnica y Formación Profesional” (1992), do Banco Mundial. Disponível em <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/994211468176945865/pdf/96790PUB0SPANISH0Box54261B001PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2019.

<sup>91</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/o-potencial/index.html>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.

Um discurso que, apesar de não apresentar novidades, precisa ser analisado tendo como horizonte uma concepção de “ciência” e “tecnologia” enquanto práticas sociais, não necessariamente lineares,

cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais. Isto nos permite compreender porque a promessa iluminista do poder da ciência, técnica e ‘tecnologia’<sup>92</sup> - para libertar o gênero humano da fome, do sofrimento e da miséria - não se cumpriu para grande parte da humanidade e, no mesmo sentido, nos permite compreender o caráter mistificador e falso do determinismo tecnológico tão em voga atualmente na propalada sociedade globalizada e do conhecimento<sup>93</sup> (FRIGOTTO, 2008, p. 377).

Monopolizadas pelos centros hegemônicos do sistema capitalista, tais práticas ganharam no decorrer de seu desenvolvimento um caráter utilitário e de maximização da produção de bens e serviços visando à reprodução ampliada do capital, ao mesmo tempo em que foi destinada aos países periféricos a inserção subordinada à economia mundial, por meio da incorporação desigual e parcial da base científico-tecnológica sob condicionalidades (decorrentes de financiamento e/ou assistência técnica) de organismos internacionais.

Os direcionamentos do governo vigente a Educação Profissional não somente apontam para a reconfiguração das finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais, principalmente no que tange ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas que se convertam em benefícios a sociedade, como também definem novas demandas de formação e requalificação de seus professores. Consideramos que a compreensão deste cenário é essencial para uma prática pedagógica que não reproduza uma visão de ciência e tecnologia de caráter elitista, individualista e mercadológica, bem como para solidificação de movimentos de resistência ao desmonte da função social destas instituições.

---

<sup>92</sup> Embora na contemporaneidade tais conceitos sejam mesclados, é importante compreendermos suas especificidades epistemológicas. Enquanto a técnica remonta à própria existência humana e sua capacidade de executar algo para atingir determinado objetivo, a ciência surgiu objetivando conhecer e explicar a realidade. É a partir do momento em que se recorre a teorias e métodos científicos para a resolução de problemas técnicos que surge a ideia de “tecnologia” e, sob o modelo capitalista de produção, sua associação à “mercadoria”. Para aprofundar a discussão, consultar VARGAS, M. Técnica, Tecnologia e Ciência. In: **Revista Educação & Tecnologia**. Curitiba: UTFPR, ano 4, maio/2003, p. 178-183.

<sup>93</sup> Neves e Pronko (2008, p. 148) chamam atenção para a equivalência comumente dada, no seio deste discurso, aos conceitos “conhecimento” e “informação”: tratá-los como sinônimos “não faz mais do que retratar a atrofiação de uma noção de conhecimento cada vez mais ligada a sua utilização diretamente produtiva a serviço da valorização do capital, sob o comando da finança mundializada”.

### 2.2.1 A relação entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e inovação no contexto da criação dos Institutos Federais

Na realidade brasileira, embora o aparato científico-tecnológico tenha sido erigido no período da ditadura militar, sua inserção enquanto base de um projeto econômico se deu de forma mais acentuada a partir dos anos 1990, no bojo do movimento de reformas do Estado sob a perspectiva neoliberal e por meio da implementação, articulada à política industrial e de comércio exterior, de diferentes programas governamentais de fomento à produtividade nas áreas de C&T<sup>94</sup>. Estas iniciativas almejavam elevar o setor empresarial ao status de principal agente dos processos de pesquisa, desenvolvimento e disseminação de tecnologia, sob a justificativa de que era necessário tornar tal processo menos “isolado”, uma vez que este se encontrava concentrado em instituições públicas.

As instituições públicas, por sua vez, foram chamadas a articular sua atuação ao setor produtivo, seja tornando seu quadro de pesquisadores em “consultores”, seja disponibilizando sua capacidade instalada para a realização de pesquisas voltadas aos interesses do empresariado. Para Batista (2011, p. 57-58), tal política se deu em um contexto onde

A estrutura produtiva do país passou por transformações, com o capital estatal declinando, reduzindo seu papel e tornando-se subalterno ao “capital nacional” privado e, por meio da privatização das empresas estatais, aumentado a participação do capital estrangeiro. Entretanto, o aumento da internacionalização da economia do país não promoveu a ampliação do parque produtivo. Os investimentos não superaram os patamares médios dos anos 1980, além do que havia uma elevada dificuldade na participação no comércio mundial, num contexto de integração passiva e subalterna do país à globalização, capaz de provocar um novo movimento de reconcentração de poder e riqueza.

É importante considerarmos o impacto deste contexto na esfera do trabalho. Estrategicamente, os intelectuais coletivos a serviço do capital apontavam por meio de seus inúmeros relatórios que,

Mesmo quando o trabalho é simplificado, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado e as demandas de competitividade exigem trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, não só assegurando índices razoáveis de produtividade, através da observação de normas de segurança e da obtenção de índices mínimos de desperdício, de paradas, de retrabalho e de riscos, mas também otimizando o sistema (KUENZER, 2008, p. 22)

---

<sup>94</sup> Com destaque para o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI), o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP) e o Programa de Competitividade Industrial.

A agenda de adaptação ao processo de globalização previa, além da introdução de novas tecnologias e dispositivos de gestão na produção, a flexibilização das relações ali estabelecidas exigindo, portanto, alterações nos marcos regulatórios de proteção ao trabalhador que autorizaria o setor privado a definir, principalmente, os parâmetros sobre contratação e remuneração. Diante de tais medidas, aliada a uma realidade onde a introdução de inovações na produção levou a uma crescente extinção de ocupações, “verificou-se a configuração estrutural do desemprego em massa e da redução do emprego formal, assim como a evolução do trabalho precário, parcial e temporário, que se acentuou à medida que se verifica um baixo crescimento econômico” (BATISTA, 2011, p. 60).

Ao assumir, o governo Lula se deparou com o sucateamento do aparato científico/tecnológico brasileiro, resultado de sucessivas políticas que optaram pela prática de importação e adaptação acrítica de tecnologias (por vezes obsoletas) produzidas nos países de capitalismo avançado, bem como de medidas de austeridade do governo anterior que impactaram diretamente as instituições de pesquisa e universidades públicas<sup>95</sup>, espaços efetivamente responsáveis pela geração de C&T e inovação que resistiam, ao mesmo tempo, ao seu esfacelamento e à orientação de uma atuação voltada aos ditames do mercado.

Paralelamente, a necessidade de investimento nesta área chocou-se com um contingente de sujeitos que se tornaram desqualificados diante do processo de reestruturação do capital, os chamados “inempregáveis”<sup>96</sup>, sendo explorado a favor do novo governo o fato real de que a “questão do desemprego, provocado por mudanças na estrutura produtiva e na posição mundial do país no comércio internacional, vincula-se com a questão da fome e da miséria” (COGGIOLA, 2013, p. 101).

---

<sup>95</sup> Não podemos desconsiderar nossa inserção tardia na produção científica e tecnológica, uma vez que as primeiras instituições com este propósito foram criadas a partir da chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, bem como as universidades somente foram consolidadas a partir da década de 1920. Efetivamente, a atuação destas instituições somente seria incorporada às políticas nacionais a partir da ideia de modernização do país, no início da década de 1950, o que se reflete na criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambas instituições em vias de desmonte no governo atual. O Ministério da Ciência e Tecnologia, por sua vez, foi criado somente em 1985.

<sup>96</sup> Termo usado por FHC durante palestra, ao se referir aos sujeitos dispensáveis pelo sistema produtivo neoliberal. In: Economia cria 'inempregáveis', diz FHC. Jornal Folha de São Paulo, 08/04/1997, Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc080427.htm> (Acesso em: 12 de junho de 2019). O conceito é trabalhado por Castell (1998) na obra “As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário”, onde discute a exclusão social e demais eventos decorrentes do processo de precarização do trabalho.

É importante destacarmos que as políticas implementadas a partir da década de 1990, principalmente sob a tutela do Banco Mundial<sup>97</sup>, visavam à universalização da Educação Básica (com foco no ensino fundamental) como estratégia de combate à pobreza, crendo que uma formação mínima, generalista, rápida e de baixo investimento seria o suficiente para garantir a participação na vida social e a produtividade e renda de jovens e adultos. No decorrer de nossas conversas, ao rememorar os anos iniciais do governo Lula, Irmão (2020) citou que

*Existia a possibilidade de um “apagão” de mão de obra, vínhamos com taxas de crescimento do PIB na faixa de 4% ou 5% ao ano, com a ampliação dos parques industriais e da produção, inclusive a produção agrícola e ia faltar gente, ia faltar qual profissional? O Técnico, porque a gente vinha de um histórico de desmonte da Educação Profissional, com o impedimento da oferta do Ensino Integrado.*

De fato, embora os CEFETs tenham passado a ter como responsabilidade a realização de “pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços” (BRASIL, 1978), não escaparam de ser inseridos na lógica, juntamente com as escolas Técnicas e Agrotécnicas, de

instituições de formação aligeirada e barata, para oferecer cursos modulares superficiais e desvinculados da formação geral, agudizando a dicotomia entre o saber e o fazer, ou seja, recolocando a discussão da divisão de uma formação escolar entre a profissionalizante para os pobres e a propedêutica para os ricos (COGGIOLA, 2003, p. 63).

Diante deste cenário, a tríade “educação/trabalho/desenvolvimento científico e tecnológico” e sua importância para a implantação de um modelo econômico próprio e voltado à modificação da realidade social atravessou fortemente o discurso político dos dois primeiros governos petistas. Dando continuidade a um movimento iniciado no final da gestão de FHC<sup>98</sup>, porém demarcando fortemente a associação deste processo à promoção do bem-estar social<sup>99</sup>,

<sup>97</sup> O documento “Prioridades y estrategias para la educación” (1996) apresenta detalhadamente a política do Banco Mundial direcionada aos países periféricos. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

<sup>98</sup> Apesar das divergências ideológicas e partidárias, o primeiro governo Lula (2003-2006) seguiu (sob duras críticas, principalmente por parte de instituições de ciência e tecnologia, que sinalizavam riscos em relação à sua autonomia administrativa e financeira) as diretrizes estratégicas definidas na 2ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada em setembro de 2001 (a primeira foi efetuada em 1985). As discussões deste encontro foram sintetizadas no documento “Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação”, publicado em 2002 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e onde foram detalhadas as metas a serem atingidas em um período de dez anos.

<sup>99</sup> Embora uma das primeiras iniciativas na área tenha sido criar, em 2003, a Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS), gostaríamos de destacar uma das quatro prioridades estratégicas



o incentivo à “inovação” foi incorporado definitivamente como “carro chefe” das políticas de ciência e tecnologia e, em agosto de 2011, foi criado o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Segundo a Pesquisa Industrial de Inovação Tecnológica (PINTEC), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2003 sob parâmetros internacionais, “inovação” pode ser compreendida como a

implementação de produtos (bens ou serviços) ou processos tecnologicamente novos ou substancialmente aprimorados. A implementação da inovação ocorre quando o produto é introduzido no mercado ou o processo passa a ser operado pela empresa (IBGE, 2005, n.p.).<sup>100</sup>

Todo um aparato regulatório foi criado para a sustentação a esta política composto, principalmente, pela instituição da Lei da Inovação (Lei 10.973/04 - regulamentada pelo Decreto 5.565/05), que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; pela Lei das Parcerias Público-Privadas - PPP (Lei 11.079/04), que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública e pela Lei do Bem (Lei 11.196/05 - regulamentada pelo Decreto 5.798/06), que trata sobre os incentivos fiscais destinados à inovação tecnológica.

No entanto, a concepção do governo sobre a área de CT&I seria sistematizada efetivamente com o lançamento do documento “3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação [3ª CNCTI]: síntese das conclusões e recomendações”, que sinalizou como uma de suas orientações estratégicas a busca por “modificações culturais ou de atitude em relação a ciência e tecnologia no Brasil” (BRASIL, 2006, p. 100). No que tange à educação e à formação profissional, que ganharam um espaço específico no documento, a discussão foi concentrada nas questões referentes à interação do setor produtivo com o ensino superior, conforme trecho abaixo:

Na 3ª CNCTI, o segmento empresarial, por meio de suas organizações representativas, particularmente a Confederação Nacional da Indústria (CNI), manifestou-se de modo explícito com relação às questões do ensino superior no Brasil, apresentando uma

---

descritas no documento “Plano de Ação de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional 2007-2010”: “Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Social”, tendo como linhas de ação a popularização da CT&I e melhoria do Ensino de Ciências, bem como o desenvolvimento de tecnologias para o desenvolvimento social.

<sup>100</sup> Apesar do foco empresarial, Neves e Pronko (2008, p.156) sinalizam que, em um contexto de economias em desenvolvimento, o Banco Mundial sugere que as ações visando inovação foquem também, de forma complementar, na “pesquisa local baseada no conhecimento local, criando usos modernos para conhecimentos tradicionais”.

agenda propositiva sobre o tema, que, em muitos aspectos, converge com as posições advogadas pela comunidade acadêmica e de ciência e tecnologia (BRASIL, 2006, p. 111).

Portanto, com base na pauta da CNI, o documento pontuou para este nível de ensino a ampliação da oferta na área tecnológica, priorizando nas instituições públicas cursos de curta duração e matrizes curriculares mais flexíveis. Além disso, também elencaram como necessário:

- Ampliar a oferta de educação superior nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que apresentam distorções entre a disponibilidade de vagas e o contingente de suas populações.
- Adequar os conteúdos programáticos dos cursos e fomento à produção científica de forma a contemplar as necessidades regionais e potencializar suas vantagens comparativas. [...]
- Implantar um Sistema de Avaliação e de Certificação de Competências, em cooperação com o setor produtivo e os conselhos profissionais, que avalie e reconheça as competências profissionais adquiridas nos diferentes espaços de aprendizagem e na experiência de trabalho.
- Fomentar a pesquisa aplicada, responsável maior pela inovação nas empresas, sem prejuízo para a pesquisa básica (BRASIL, 2006, p. 113).

Ainda com base no documento da 3ª CNCTI, a questão da Educação Profissional fora do âmbito universitário aparece somente quando este cita assimetrias do sistema de inovação brasileiro a serem superadas, pontuando que

para além do papel das Universidades na formação de pesquisadores e mão-de-obra altamente qualificada, é preciso dar atenção ao ensino médio e tecnológico. Em que pesem os progressos realizados no ensino fundamental no período recente, o desempenho do ensino médio no Brasil está muito aquém do desejado: a escolarização é precária e a qualidade inadequada, refletindo-se no baixo índice de anos de estudo da mão-de-obra. Ao lado desse sistema, as escolas técnicas e o Senai se responsabilizam pela formação de mão-de-obra técnica de nível médio. Estas instituições são a base da formação profissional de mão-de-obra técnica e podem desempenhar um importante papel na atualização tecnológica da indústria. Ao seu lado é preciso recobrar a capacidade de formação em engenharias e em gestão tecnológica, que vêm perdendo terreno para outras opções profissionais, o que pode representar um obstáculo sério ao desenvolvimento futuro de atividades intensivas em conhecimento no país (BRASIL, 2006, p. 85).

Tais orientações expressam consonância com o “Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação” do governo FHC, que já previa “a expansão qualificada e diversificada das oportunidades de oferta de ensino superior, orientada a partir de um planejamento indicativo de prioridades” e o estímulo às “iniciativas de ensino técnico e tecnológico compatíveis com as necessidades do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação” (BRASIL, 2002). O direcionamento para o investimento na “absorção” dos conhecimentos gerados/adaptados foi

incorporado ao “Plano de Ação de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional 2007-2010”, que demarcou a articulação da área de CT&I com demais políticas de governo sinalizando, por exemplo, tanto a “formação de recursos humanos qualificados”, quanto “a constituição de redes de pesquisa e assistência tecnológica em articulação com os objetivos da política e as necessidades de setores, regiões e categorias de empresas ou usuários” (BRASIL, 2007, p. 47).

Desta forma, o plano previa a interação das ações de CT&I com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e destacava como um dos principais atores deste processo o MEC, por meio da CAPES, das Universidades e Escolas Técnicas Federais. De fato, desde o início da gestão de Lula, conforme vimos anteriormente, as instituições de ensino voltadas à Educação Profissional foram reorganizadas de forma a atender também a esta nova dinâmica, vide a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 2005, especializada no ensino tecnológico.

No entanto, conforme também vimos anteriormente, críticas foram direcionadas a esta institucionalidade, calcadas principalmente no provável “desvio” do seu projeto original, a partir do momento em que a instituição se aproximava do modelo de uma Universidade tradicional. Inclusive, o documento da 3ª CNCTI criticou diretamente o modelo tradicionalmente instituído afirmando que,

diferentemente da experiência de outros países, como os Estados Unidos, que apresentam maior diversidade de opções na educação superior, há no Brasil uma forte concentração em cursos superiores com duração de quatro ou cinco anos, privilegiando a formação nas carreiras clássicas e tradicionais, cujos cursos são considerados de primeira classe, em detrimento de carreiras mais técnicas e cursos de menor duração.

Disso decorrem várias consequências negativas: induz-se a uma distorção dos cursos universitários para atender a uma demanda que não tem vocação universitária; frustram-se os alunos que não encontram a oferta de uma educação superior que atenda às suas aspirações; desestimulam-se as poucas instituições de formação técnica a aprimorarem seus cursos dentro dos objetivos para que foram criadas, empurrando-as para se transformarem em cursos universitários (BRASIL, 2006, p. 110-111).

Uma frase deste documento nos chamou atenção: no bojo da discussão sobre acesso ao trabalho e participação ativa na cadeia produtiva, ao mesmo tempo em que é elencado o estímulo à “educação profissionalizante e ao empreendedorismo para atender às novas oportunidades de trabalho e emprego”, é proposto o estudo sobre “a reorganização social em torno de novas instituições integradoras da atividade humana e [análise dos] riscos de desvirtuamento dessas instituições (BRASIL, 2006, p. 119).

Seriam os Institutos Federais parte desta reorganização, cuja atuação escaparia do “desvio” cometido pelas universidades públicas, de uma forma geral, em resistir ao processo de submissão de suas atividades ao mercado, por exemplo? De fato, muitas são as aproximações do projeto dos IFs às orientações da política de CT&I do país sendo, inclusive, esta própria institucionalidade apresentada como uma “inovação”, cujo foco

é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e dar suporte aos arranjos produtivos locais (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS, 2011, p. 49-50).

Considerando as reformas educativas empreendidas em países com sólido investimento em tecnologias voltadas ao setor produtivo, Carvalho (2008) identifica como similaridades a convergência entre políticas de formação e a utilização da mão-de-obra; a superação do paradigma taylorista/fordista na produção; a valorização do ensino médio; a expansão da oferta de formação profissional e mudanças em sua estrutura. Ainda de acordo com a pesquisadora, neste contexto a Educação Técnico-Profissional passou

a ser considerada uma modalidade de educação, inserida no ensino secundário, articulado com o setor empresarial. Essa tendência muda, substantivamente, o paradigma tradicional da educação profissional, cuja estrutura dual não possibilitava a integração entre a educação de caráter geral ou propedêutica e a formação profissional, produzindo aqueles fenômenos que Kuenzer (2001)<sup>101</sup> denominou, apropriadamente, de “academicismo vazio” e “profissionalização estreita”. Em outras palavras, a tendência atual afirma a indissociabilidade entre teoria e prática, entre o conhecimento e os seus usos e coloca, na ordem do dia, a necessidade de uma formação que integre trabalho e educação (CARVALHO, 2008, p. 145-146).

No entanto, a autora destaca que é preciso estarmos atentos aos sentidos que a formação profissional pode assumir neste cenário, principalmente diante da apropriação da Teoria do Capital Humano pela lógica de reestruturação do capital, onde o discurso da educação como motor do desenvolvimento socioeconômico ganhou mais uma vez espaço de destaque na proposição de políticas ao projetar no indivíduo a responsabilidade pela sua própria formação e, conseqüentemente, sua empregabilidade. Como exemplo, Carvalho (2008, p. 152) cita a “transformação do sentido da educação como coisa pública ou social para individualismo de

---

<sup>101</sup> Não localizamos a referência no texto, mas esta discussão pode ser encontrada em KUENZER, A. Z. **Ensino de segundo grau** - o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

mercado, o que deve nos alertar para o fato de que uma formação profissional comprometida é também ética e política”.

Considerando as fontes que registram a concepção dos Institutos Federais (portanto, a esfera do discurso), identificamos que este compromisso é ratificado e envolto em uma aura de entusiasmo e fascínio pelo o que viria a ser o modelo institucional da educação profissional e tecnológica brasileira<sup>102</sup> e, em linhas gerais, a política central do MEC. No documento “Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica - Concepção e Diretrizes” (SETEC, 2010, p. 14), a nova institucionalidade foi apresentada como uma inovação alinhada a

uma política de governo<sup>103</sup> que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social.

Ainda em 2007, o IBGE realizou, a pedido do MEC, um levantamento suplementar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre Educação Profissional, abrangendo pessoas a partir de 10 anos de idade<sup>104</sup> e visando “traçar um perfil da população relacionado ao acesso e formação nos segmentos de qualificação profissional, técnico de nível médio e graduação tecnológica” (IBGE, 2009). Em um universo de 159,4 milhões de pessoas, 22,4% frequentavam ou frequentaram um curso de Educação Profissional, sendo os menores percentuais identificados nas Regiões Norte (17,3%) e Nordeste (17,0%).

---

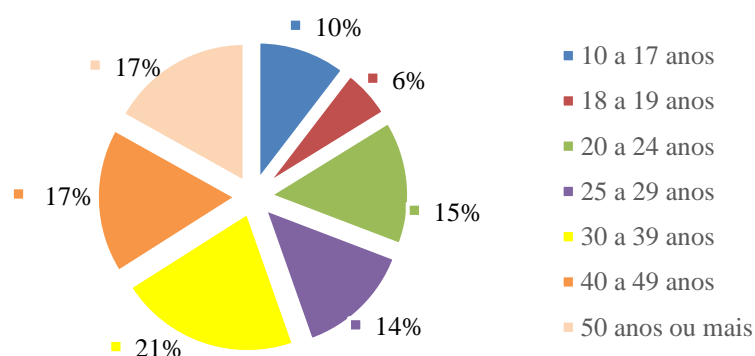
<sup>102</sup> De acordo com a Lei nº 11.892/08, que origina os IFs, “Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2008).

<sup>103</sup> Há uma distinção entre política de governo e política de Estado, no que tange à forma como uma determinada política é concebida e executada. Para Oliveira (2011, p. 329), “Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”. Para aprofundamento, consultar OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

<sup>104</sup> Na data da pesquisa, em países considerados “em desenvolvimento”, eram enquadrados como “População Economicamente Ativa” (PEA) sujeitos a partir de 10 anos. A partir de 2011, o IBGE passou a adotar o parâmetro internacional, considerando sujeitos a partir de 15 anos.

A amostragem apontou ainda que a maioria das pessoas pertencia ao sexo feminino, possuía como renda de  $\frac{1}{2}$  a 1 salário mínimo de rendimento mensal domiciliar per capita<sup>105</sup> e, dentre os considerados economicamente ativos, a maior parte se encontrava ocupada, destacando que “Em todas as faixas de idade, a proporção de pessoas que nunca frequentaram educação profissional foi crescente até a classe de rendimento mensal domiciliar per capita de mais de  $\frac{1}{2}$  a 1 salário mínimo, passando a declinar nas seguintes” (IBGE, 2009). No que tange à raça, mais de 50% se identificavam de cor branca, seguindo por cerca de 36% pardos e 8% pretos. A maior parcela (21%) localizava-se na faixa de 30 a 39 anos de idade, enquanto a menor (6%) era representada por jovens de 18 e 19 anos, conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Distribuição, por faixa etária, de pessoas que frequentaram cursos de formação profissional



Fonte: A autora, 2019, com base nos dados do PNAD-IBGE 2007.

Mais de 80% da população analisada frequentava ou frequentou cursos de qualificação, mais especificamente aqueles que não exigiam escolaridade mínima (45,1%), com maior concentração na Região Sul (23,1%) e com predominância da oferta, em todas as regiões, das instituições particulares de ensino; já em relação à oferta de cursos técnicos de nível médio (18,2%), concentrados nas Regiões Sudeste e Sul (5,2% e 4,9%, respectivamente), destacou-se o protagonismo das instituições de ensino público. A graduação tecnológica, por sua vez, representou apenas 0,7% do universo analisado, sendo cerca de 69,2% destes cursos ofertados em instituição de ensino particular.

<sup>105</sup> Calculada de acordo com a soma da renda bruta mensal de uma família, dividida pelo número de seus integrantes.

Diante deste cenário, visando a uma mudança do perfil social do estudante ingressante na EPT e partindo da premissa de um “ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (SETEC, 2010, p. 14), uma das bases desta política foi a expansão e interiorização da EPT<sup>106</sup>, levando os Institutos Federais a todos os estados da federação brasileira. Desta forma, foram criados por meio da Lei nº 11.892/2008 trinta e oito IFs, caracterizados como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

O Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual também fazem parte a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os CEFETs, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II; juntas, estas instituições somam o total de 647 unidades, das quais 593 são vinculadas aos IFs<sup>107</sup>. Esta capilaridade torna o conceito de “território” essencial para os IFs, principalmente no que diz respeito às atividades de pesquisa e extensão, que se diferenciam das universidades pelo fato de serem articuladas em todos os níveis de ensino e por destinar à pesquisa um caráter prioritariamente aplicado, ou seja, os “novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização nos planos nacional e global” (PACHECO, 2011, p. 30). Diante destas perspectiva, é importante compreendermos “território”

enquanto “construção sociocultural”, que ocorre em determinado espaço e tempo. Trata-se, portanto, de um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre eles, num determinado tempo histórico. Esse cenário exige que se supere a dimensão apenas geográfica de território

---

<sup>106</sup> É importante salientar que o movimento de expansão é independente desta nova institucionalidade que, na prática, ganhou maior evidência. O Plano de Expansão da Rede foi iniciada antes da criação dos IFs e dividida em três etapas, sendo a Fase I iniciada no final do ano de 2005, com a revogação da proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948/1994, por meio da Lei nº 11.195/2005. Também cabe destacar que tal expansão se estendeu aos estados e municípios através do Programa Brasil Profissionalizado, bem como por meio da oferta de cursos a distância na educação técnica de nível médio disponibilizados pelo Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil).

<sup>107</sup> Dados coletados na Plataforma Nilo Peçanha (<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>), em 08.07.2019. É importante destacarmos que a consistência dos dados apresentados pela Plataforma, que se propõe a disseminar estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, têm sido questionados pela comunidade acadêmica mediante a ausência de interface entre o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) e os sistemas acadêmicos dos IFs. Também causa estranhamento o fato da UTFPR não ter sido incluída na plataforma, bem como pela classificação não consensual de determinados dados.

e passe a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação. É no território que se materializa o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos Institutos Federais. Por isso, é imprescindível ouvir e articular as demandas dos territórios nos quais essas instituições estão inseridas, com suas possibilidades científicas e tecnológicas, tendo como foco a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS, 2011, p. 79).

No texto da lei, esta articulação tem como foco o desenvolvimento socioeconômico das regiões ocupadas a partir do aproveitamento das potencialidades de seus Arranjos Produtivos Locais (APLs), trazendo como desafio o rompimento com uma ideia de produção de espaço voltada prioritariamente a circulação do capital e oportunidades de lucro ao olhar para necessidades coletivas, transformando concentrações geográficas, geralmente periféricas e constituídas de forma desigual em relação a outras regiões no que tange a infraestrutura física e social, em espaços “vivos” economicamente, culturalmente e servidos por serviços básicos essenciais.

Irmão destaca que a interiorização dos IFs pode ser também compreendida como “*um programa de transferência de renda*”, uma vez que a massa de servidores deslocados para os campi “*consume e faz rodar, girar, contribui para gerar a economia daquela cidade [...] faz uma transferência direta de recursos da União para lugarejos onde estão os Institutos Federais*”. Ainda neste sentido, para Carvalho (2008, p. 147) a descentralização da EPT, tal qual vemos em relação à política de criação dos Institutos Federais, segue uma tendência que enxerga nas parcerias locais

uma das melhores formas de reduzir a tensão entre os objetivos econômicos nacionais dos governos e as necessidades da economia local em termos das competências e qualificações exigidas pelos atores locais. Os estudos sugerem que a oferta de formação profissional deve levar em conta os problemas gerais da região ou do local onde está a população-alvo; as linhas de orientação para o desenvolvimento econômico regional e local; a maioria, se não a totalidade da população, com prioridade dada à formação de pessoas capazes de promover o desenvolvimento local e regional; os níveis de competências e qualificações da população-alvo; a formação implementada por meio de parcerias locais constituídas por fornecedores de formação e por outras entidades com papel ativo no desenvolvimento regional e local.

Podemos afirmar que esta parceria se inicia já na instalação do campus: enquanto o Governo Federal se responsabiliza pelos recursos necessários para seu funcionamento, cabe ao município hospedeiro a doação de terreno ou “a doação/cessão de infraestrutura pré-existente compatível e em condições de uso para a instalação do campus” e, na “hipótese de existência de edificação que possa ser adaptada para a instalação de um campus, exige-se a cessão de uso gratuito por 99 anos” (PDI/IFRJ, 2014, p. 212).



Na prática, nem sempre este processo se dá de forma tranquila, a exemplo do que pontua Carolina: “[...] *foi muito penoso a gente construir um novo campus ali na Zona Oeste, uma história de 20 anos de luta*”. No entanto, considerando nosso campo de pesquisa, o caso mais emblemático do quanto esta relação pode ser conflituosa diz respeito ao campus em implantação Belford Roxo, cuja expansão está paralisada desde 2017 devido a uma ação judicial movida pelo então prefeito do município, que solicitou a devolução do terreno doado pela gestão anterior em 2013<sup>108</sup>;

O estabelecimento de parcerias se estende também à atuação conjunta com outras esferas governamentais na operacionalização de processos educativos que visam à geração de trabalho, renda, pesquisa e inovação. Tais parcerias estariam contribuindo assim para o que Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 75) consideram

o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório.

Embora afirme que, “*em relação a Realengo, ainda falta muito em estar no dia a dia daquela comunidade*”, a professora Carolina considera a articulação dos IFs com políticas setoriais essenciais para este movimento:

*A gente se aproximou muito do território quando teve o [Programa] Pró-Saúde, o movimento do Ministério da Saúde para uma reorientação da formação profissional em saúde, então a gente tinha necessariamente que fazer esse vínculo. Inicialmente, esse vínculo se dava por meio de projetos de pesquisa, de extensão, um ou outro docente ia na unidade de saúde por força do projeto a gente tinha preceptoria, profissionais do serviço junto dos nossos estudantes no dia a dia, como um projeto mesmo, né... E isso impactou de uma maneira importante, agora a gente está na terceira versão do PET Saúde no campus e com cinco sub projetos, diferente do que era antes, que a gente só conseguia dois. Então aqui essas ações institucionais e governamentais pontuais ajudaram também nesse arranjo [...]*

Na esfera do trabalho e de geração de renda, destacamos a atuação conjunta com o Ministério do Trabalho (MTE) na acreditação e certificação de competências profissionais, conforme diretrizes da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e

<sup>108</sup> “Políticos brigam e alunos de instituto em Belford Roxo é que pagam a conta”

<https://extra.globo.com/noticias/rio/politicos-brigam-alunos-de-instituto-em-belford-roxo-que-pagam-conta-23683500.html>

Continuada – Rede CERTIFIC<sup>109</sup>, atendendo ao disposto no Art. 41 da LDBEN, onde se aplica que “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996).

Mas a maior articulação desta esfera gira em torno do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>110</sup>, voltado à (re)inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho por meio de cursos técnicos e/ou de qualificação. No entanto, as críticas apontam que esta iniciativa não somente desmantela a “concepção de carreira dos servidores, substituídos por cursos aligeirados vinculados a projetos governamentais efêmeros com professores remunerados por bolsas paralelas” (BEZERRA, 2015, n.p.) como, ao invés de atuar enquanto um instrumento emancipador, assumiu um caráter privatizante (diante de uma distribuição orçamentária que beneficia o Sistema S, por exemplo), deslocando a centralidade da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) como prioridade da política de EPT<sup>111</sup>, principalmente no sentido de elevação da escolaridade proposta pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Isto porque o maior volume de vagas nestas instituições foi garantido, por lei, aos cursos técnicos de nível médio (prioritariamente na forma EMI), com uma reserva obrigatória de, no mínimo, 50% do quantitativo total. Também por lei, 20% de suas vagas devem ser reservadas aos cursos de licenciatura, visando à formação de professores para a Educação Básica (com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática, devido a maior carência de professores)<sup>112</sup>, sendo as demais vagas distribuídas entre os cursos de qualificação profissional (FIC), cursos

---

<sup>109</sup> A Rede CERTIFIC constitui-se em uma política pública de EPT articulada pelo MEC e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e operacionalizada por instituições a eles vinculadas. Os Institutos Federais são considerados “membros natos”, sendo responsáveis tanto pela implementação dos Programas de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada, quanto pela acreditação de outras instituições de formação profissional para tal atividade.

<sup>110</sup> Também podemos citar o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2013 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e o Programa Nacional Mulheres Mil, instituído pela SETEC em 2011.

<sup>111</sup> Este deslocamento ficou evidente a partir da instituição, em 2017, do Mediotec, uma releitura do Pronatec cuja Bolsa Formação passou a custear cursos técnicos concomitantes para alunos regularmente matriculados no ensino médio nas redes públicas de educação.

<sup>112</sup> Conforme estudo elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2007, as áreas mais afetadas na educação básica eram as disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Para acessar o estudo completo, consultar RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Ministério da Educação, mai. 2007, 27 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

superiores de tecnologia e bacharelado (voltados principalmente a setores estratégicos da economia), bem como cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu* (BRASIL, 2008).

Portanto, sob a perspectiva de um ensino verticalizado em torno de eixos tecnológicos e da indissociabilidade entre formação geral e profissional, os Institutos Federais trouxeram como proposta de arquitetura curricular a instituição de itinerários de formação que integrassem diferentes níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica. Para Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p. 66-67),

Se a peculiaridade dos institutos federais se resumisse à pluralidade de cursos e de currículos (instituição pluricurricular) isto poderia ser, com alguma razão, compreendido com uma decisão pautada na racionalidade, ou seja, na unificação de espaços e corpo funcional em torno de atribuições diversas. Na realidade, o que deve distinguir essas instituições, é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber. A este processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento.

Uma concepção que demanda, portanto, uma epistemologia guiada pela práxis conforme discutimos na primeira parte desta pesquisa e que, aliada à diversificação de espaços de atuação, ainda se constitui em um grande desafio a esta nova institucionalidade. Embora um dos critérios para a integração entre CEFETs, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais tenha sido o pertencimento a uma mesma base territorial, estas trouxeram consigo histórias significativamente demarcadas e, por vezes, de naturezas distintas; muitas destas instituições, por exemplo, sequer ofertavam ensino superior e, a partir do final de 2008, passaram a ser equiparadas às Universidades Federais no que tange aos processos de regulação, avaliação e supervisão.

Administrativamente, os IFs são autarquias que possuem: a) organização multicampi, marcada pela descentralização administrativa e orçamentária; b) instâncias decisórias por meio do Conselho Superior (de caráter deliberativo) e Colégio de Dirigentes (de caráter consultivo); c) um organograma que institui como autoridade máxima o Reitor (cargo somente ocupado por docentes, por um período de 4 anos, sendo permitida uma recondução), auxiliado por cargos de confiança como, por exemplo, Pró-reitores e Diretores Gerais (de campus).

Podemos compreender que, do ponto de vista das práticas de gestão, esta institucionalidade tem como desafio garantir, ao mesmo tempo, o respeito às peculiaridades de cada IF e seus respectivos *campi* (antes identificados como “Unidades de Ensino”) e a essência destas instituições enquanto parte de uma Rede. Este último demanda, dentre outros aspectos,

a unificação de processos e procedimentos de ordem regulatória, administrativa e didático-pedagógica, movimento que após uma década de atuação ainda é uma tarefa em construção, repousando talvez nesta questão uma das maiores fragilidades dos Institutos Federais.

Em parte, porque a territorialidade aclamada como um dos pilares desta política tem, na prática, suas consequências: diante de um já regionalizado Instituto Federal, é possível encontrarmos vários outros “institutos” em cada campus, uma realidade reforçada por uma identidade ainda não consolidada. Esta fragilidade soma-se a outras, bem exemplificadas por Bezerra (2015, n.p.):

Passado o primeiro momento, foi ficando cada vez mais claro o caráter precário e as inconsistências da condução governamental do processo de expansão da rede, principalmente para seus trabalhadores e estudantes. Bastante progressiva em si, a expansão, no entanto, não foi acompanhada por investimentos em nível adequado para materializar a promessa inicial. Combinada com a substituição da gestão democrática pelo clientelismo mandonista de muitas reitorias e direções com seus cargos e funções multiplicados para tal, pelo governo, a insuficiência orçamentária revelou os limites administrativos e educativos da expansão.

Pelo país inteiro, especialmente depois dos duros cortes ao orçamento impostos por Dilma desde o início do primeiro mandato, os Institutos Federais revelam – de modo desigual – campi sem infraestrutura física adequada e, até mesmo, em instalações inapropriadas. Faltam laboratórios, salas de aula, bibliotecas, bandejões e demais equipamentos. As limitações dos planos de carreira e a falta de condições adequadas de trabalho se chocam com a alta qualificação exigida do corpo docente e técnico-administrativo, e alimenta a insatisfação dos trabalhadores da rede.

Ou seja, a rápida expansão realizada sem uma sólida base de sustentação, ao que Frigotto (2018) classifica como “expansão desleixada”<sup>113</sup>, ultrapassa as questões da ordem de infraestrutura, impactando diretamente nas políticas internas da instituição, orientadas por documentos como o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, como também (e principalmente) na esfera didático-pedagógica que traz como fundamento a formação politécnica, ou seja, uma formação que tem como eixo a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Percebemos que este redirecionamento ideológico sobre a EPT, inspirado no fundamento marxista de trabalho enquanto princípio educativo e aproximando-se do que Gramsci (1982) identificou como “escola unitária”, não significou o rompimento com a lógica de mercado afirmada pelos preceitos neoliberais. Vimos anteriormente que, nas documentações relacionadas aos IFs, ao lado desta concepção emancipatória de formação encontramos, por

---

<sup>113</sup> Em referência a obra “Raízes do Brasil” (1936), onde o autor Sérgio Buarque de Holanda tratou da colonização portuguesa no Brasil como algo que foi conduzido sem planejamento, sem esforço para a transformação da realidade, constituindo-se em uma mera adaptação à situação concreta.

exemplo, o discurso da empregabilidade e do empreendedorismo, cujas raízes encontram-se na perspectiva individualista e competitiva da sociabilidade capitalista.

Um ideário que tende a ser exacerbado diante do fascínio que tem causado a perspectiva pedagógica cunhada por “Educação 4.0”, conforme apresentada na parte inicial desta pesquisa, que assume a educação científica e tecnológica como um de seus pilares e “pressupõe a articulação de práticas inovadoras de gestão, docência, novas tecnologias educacionais, dispositivos físicos e novos modelos de instalações físicas na escola” (NASCIMENTO; MENDES, 2019, p. 5).

Em abril de 2020, o MEC organizou, com apoio do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), o evento “Educação no mundo 4.0”, uma série de encontros virtuais para debater a construção de um projeto que atenda às novas demandas da economia, iniciando o processo pela reformulação dos marcos regulatórios. As discussões avançam no âmbito da Câmara Brasileira da Indústria 4.0, formalizada em abril de 2019 e que tem como membros o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), o Ministério da Economia (ME) e diversos representantes dos setores público e privado.

De acordo com o documento “Plano de Ação da Câmara Brasileira da Indústria 4.0 do Brasil 2019-2022” (MCTIC/ME, 2019), o MEC atua no Grupo de Trabalho denominado “Capital Humano”, no qual também participa o Conif, que prevê como ações a serem implantadas até 2022: I) formação e requalificação de professores em competências e habilidades para a economia 4.0, sugerindo como modelo cursos de aperfeiçoamento ofertados pelo SENAI; II) qualificação, aperfeiçoamento e requalificação de profissionais para a economia 4.0, por meio de cursos de iniciação, aperfeiçoamento, técnico e pós-graduação presencial ou EAD, também seguindo os parâmetros de cursos ofertados pelo SENAI; III) estimular competências e habilidades educacionais, técnicas e sócio emocionais para a economia 4.0 no âmbito da Educação Básica, Tecnológica e Superior.

Portanto, estamos diante de um incipiente paradigma fortemente vinculado a antigos interesses movidos por uma concepção de desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação que tem como horizonte a reprodução e ampliação do grande capital, possibilitadas pelo controle do trabalho. Conforme pontua Harvey (2016, p. 103),

O sistema fabril, o taylorismo (que tentou reduzir o trabalhador a um “gorila treinado”), a automação, a robotização e a substituição do trabalho humano pela máquina correspondem a esse desejo. Os robôs não reclamam, não respondem, não processam ninguém, não ficam doentes, não desaceleram, não se desconcentram, não fazem greve, não exigem aumentos de salário, não se preocupam com as condições

de trabalho, não querem intervalos para o café nem faltam ao trabalho (a não ser nas histórias de ficção científica).

Uma realidade que disputa espaço com a perspectiva de educação, ciência, tecnologia e inovação que fundamenta os Institutos Federais, concebendo o conhecimento como elemento constituinte da cidadania e a tecnologia como “elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais” (PACHECO, 2011, p. 23).

Uma institucionalidade que assume o desafio político de pensar em como as tecnologias podem ser direcionadas para o atendimento a outros propósitos, uma vez que o “pacote atual de tecnologias, impregnadas da mentalidade e da prática da busca do capital pela dominação de classe, contém potencialidades emancipatórias que, de certo modo, têm de ser mobilizadas na luta anticapitalista” (HARVEY, 2016, p. 109). E, desta forma, se constitui enquanto um espaço de resistência por meio da busca em desenvolver uma educação profissional, técnico-tecnológica e política que ultrapasse os interesses imediatistas de um mercado que dita a produção da vida material e conformação de subjetividades.

Ao assumir a perspectiva da práxis, a dimensão da formação para o trabalho, conforme aponta Gramsci (1999, p. 160-161), não se limita ao estudo de

uma máquina para conhecer e estabelecer a estrutura atômica do material, as propriedades físico-químico-mecânicas dos seus componentes naturais (objeto de estudo das ciências exatas e da tecnologia), mas enquanto é momento das forças materiais de produção, enquanto é objeto de propriedade de determinadas forças sociais, enquanto expressa uma relação social e esta corresponde a um determinado período histórico.

### 2.2.2 No meio do caminho tinha um projeto de Educação Profissional e Tecnológica

Assim como Carlos Drummond de Andrade utilizou-se da prerrogativa de licença poética para substituir o verbo “haver” pelo “ter” no poema “No meio do caminho tinha uma pedra”<sup>114</sup>, nos valem da mesma liberdade para a apropriação de sua escrita, modificando-a na

---

<sup>114</sup> “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra. / Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas. / Nunca me esquecerei que no meio do caminho / tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do

abertura do texto que segue. O poema citado faz referência a obstáculos e traz em seus versos a ideia de “repetição”, bem como de algo que não se esquece.

A palavra “caminho” aparecerá mais de uma vez aqui. Afinal, não foi um outro caminho que se desenhou após as manobras políticas que, em 2016, efetivaram o Golpe de Estado e iniciaram a completa desconstrução do projeto de nação desenhado a partir de 2003? Porém, não uma trilha desconhecida: diante do desmonte de conquistas efetivadas na esfera institucional e na implementação de dispositivos constitucionais, em sua grande maioria, na área social, presenciamos o retorno de uma política subordinada e dependente das economias centrais, onde o mercado recobra com força seu protagonismo.

Buscamos demonstrar que a articulação da EPT com o setor produtivo e políticas de ciência e tecnologia é uma das bases da instituição da RFEPCT e criação dos Institutos Federais, esferas que têm sido mobilizadas para alterar os princípios, finalidades e objetivos determinados por meio da Lei nº 11.892/2008. Portanto, o que esperar de um governo ferrenhamente crítico a uma visão progressista em sua proposta de reorganização destas instituições?

Este movimento teve início com o discurso de “reconstrução” do Estado ainda sob o Governo Temer, impondo como uma de suas primeiras medidas a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, congelando gastos sociais e investimentos ao longo de 20 anos; a área da educação foi diretamente atingida por esta medida, mas desafios ainda mais complexos lhe seriam dirigidos, especialmente no que diz respeito à desconstrução das políticas de EPT em curso, processo este encabeçado pela implementação da (anti) Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016.

Justificada pela necessidade de melhorar a qualidade deste nível de ensino e torná-lo mais atrativo aos jovens, na prática assistimos ao retorno do caráter instrumental da educação, tal qual nos anos 1990: sob a égide da flexibilização, o currículo, a ser ofertado em cursos de tempo integral<sup>115</sup> e orientado por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi “fatiado” em

---

caminho / no meio do caminho tinha uma pedra”. Poema originalmente publicado em 1928, na Revista de Antropofagia.

<sup>115</sup> A discussão sobre educação em tempo integral foi (re)fomentada pelo processo que culminou no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei nº 13.005/2014. Dentre as 20 metas do PNE, esta temática dá corpo à Meta 6, que traz como objetivos ofertar, até 2024, no mínimo, jornadas de sete horas ou mais em 50% das escolas públicas e em 25% de suas matrículas. É essencial que esta meta seja compreendida para além da ampliação de jornada, em uma perspectiva de escola *de tempo e formação integral*, o que pressupõe considerar as condições objetivas nas quais tal formação se dará.

itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2016)

Tendo como obrigatórias as disciplinas de matemática, língua portuguesa e língua inglesa, os estudantes deverão “optar” por um destes eixos temáticos para encaminhamento de seu itinerário formativo (sem garantias de que todos estarão disponíveis, uma vez que a oferta será decidida pelos próprios sistemas de ensino), onde a formação técnica e profissional é apenas mais uma das opções: aqui, se reforça a dualidade que marca toda a trajetória da educação brasileira, onde os estudantes serão novamente divididos (conforme seu nível socioeconômico) entre os que acessarão um ensino voltado à continuidade em estudos superiores e aqueles, tal qual pregava o Decreto nº 2.208/97, que serão expurgados diretamente para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

A formação técnica se dará dentro da carga horária regular (rompendo com a atual regra de 2.400 horas destinadas ao ensino médio regular e 1.200 horas destinadas à formação técnica) e, ao término do curso, o estudante receberá o diploma de conclusão do ensino regular e um certificado comprovando o ensino técnico. Progressivamente, as instituições deverão ajustar sua carga horária para 1.000 horas/ano letivo, com a orientação para uma atuação em tempo integral sem garantias, no entanto, de que esse aumento não seja reduzido a um acesso superficial às áreas do conhecimento não pertencentes ao currículo comum que, por sua vez, não poderá ter uma carga horária superior a 1.800 horas.

Tal realidade colide com as especificidades da Lei nº 11.892/2008: da oferta do Ensino Médio, Técnico e Profissional integrado como prioridade, a reforma compreende sua oferta de forma concomitante/subsequente, algo que a própria Rede buscou combater ao longo de sua reformulação (e ainda busca, em algumas realidades que não concebem esta prioridade em seus desenhos curriculares). Para além da questão de carga horária, a distribuição desigual e diferenciada do conhecimento institucionalizada pela reforma altera a concepção de educação integral e integrada intrínseca a esta institucionalidade, enquanto formação humana de caráter emancipador e concebendo o trabalho como princípio educativo (KUENZER, 2017).

Após um curto período de tramitação, a MP foi convertida na Lei nº 13.415/17, alterando diversos artigos da LDBEN, bem como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no que tange à



distribuição de recursos públicos, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo formato deve ser adequado à BNCC. Tais mudanças foram efetuadas sem discussões aprofundadas junto à sociedade civil e especialistas da área, tendo como principais interlocutores os representantes do setor privado<sup>116</sup>.

O interesse deste grupo fica claro ao compreendermos que, mediante a reforma, a parte técnica do ensino médio ofertado por uma escola pública poderá se dar em parceria com instituições de outras naturezas, desde que aprovada previamente pelas instâncias responsáveis, bem como o aluno poderá reivindicar o reconhecimento de competências adquiridas em experiências diversas; diante desta lógica, por exemplo, a realização de diferentes cursos de formação inicial e continuada poderá ser incorporada à carga horária mínima exigida para a conclusão do ensino médio.

Temos, portanto, o retorno do discurso privatista da educação, uma vez que a disputa privada pela hegemonia no ensino médio sempre expressou a defesa do Sistema “S” como o modelo “ideal” para a Educação Profissional; um cenário que nos leva a inferir que, diante da divisão do ensino médio em duas etapas, apenas a oferta do currículo comum será priorizada como parte da educação básica, obrigatória, pública e gratuita. Ao mesmo tempo, temos o rompimento com a perspectiva explicitada no artigo 26 da LDBEN ao determinar como obrigatoriedade de seus currículos a abrangência do “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” e, mais especificamente no que diz respeito ao ensino médio, em seu artigo 35,

- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A despeito de um discurso baseado no atendimento às singularidades das diversas juventudes, presenciamos um ataque à educação enquanto direito universal e, em particular, à institucionalidade dos Institutos Federais, no centro de uma disputa entre a formação de caráter integral e a formação para atendimento às demandas imediatistas do mercado. Nascida sob a marca da democratização de políticas públicas e trazendo como bandeiras a defesa pelo trabalho, pela cultura, pela diversidade regional, de gênero, de raça e cor (o que não significa

---

<sup>116</sup> O acompanhamento deste processo e registros realizados, principalmente, por canais midiáticos, demonstram que uma das entidades mais ativas na elaboração da MP e na sua conversão em lei foi o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), uma associação de direito privado sem fins lucrativos fundada em 1986.

que os próprios IFs tenham escapado de articular, prática e ideologicamente, interesses vinculados a blocos de poder contrários ao que preconizavam), esta institucionalidade tem sua raiz político-ideológica posicionada em um terreno contrário ao governo ilegítimo que impulsionou tal (anti)reforma.

Percebemos aqui a estruturação de todo um aparato que dá sustentação aos “novos caminhos” pretendidos pelo Governo Federal para a EPT, no que tange à relação estabelecida com o mercado, um projeto “que busca interditar, por um lado, o caminho à universidade para a maioria dos jovens da classe trabalhadora e, por outro, as bases científicas que permitam ascender ao trabalho complexo” (FRIGOTTO, 2018, p. XI). O caráter privatista do que compreendemos como um “projeto” articulado por meio de ações aparentemente independentes é explicitado, por exemplo, diante do incentivo à abertura de novos cursos técnicos nas instituições privadas de ensino superior<sup>117</sup> e à criação de um novo marco regulatório voltado a este nicho, inclusive prevendo a alteração do catálogo de cursos da educação profissional e tecnológica de forma que os mesmos sejam mais “adequados” às demandas no setor privado.

Com efeito, o discurso privatista apoia-se na recorrente ideia de que as políticas de atendimento ao cidadão estão falidas, estendendo tal crítica à esfera ética. Inclusive, a questão moralista tão presente na conjuntura de 1964 retornou com força ao golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016 e se consolidou nas eleições de 2018, trazendo como uma de suas bandeiras o combate à corrupção, à violação dos valores da “família”, dos direitos dos “cidadãos de bem” e da ameaça do “comunismo” de forma “energética” (leia-se “violenta”).

É importante sinalizarmos aqui que a base deste arranjo é de classe. Foi um golpe de classe, de uma “elite do atraso”<sup>118</sup> que ainda aceita a posição de periférica e subordinada ao capital estrangeiro, em troca de privilégios e da manutenção de um *status quo* que se fortalece do medo e da miséria de um povo, do qual eles buscam se desvincular (e exterminar). Diante de uma herança cultural autoritária, conservadora e desigual, seja na esfera da distribuição de renda, seja na esfera dos espaços de exercício da cidadania, temos a ascensão de posturas fundamentalistas, fascistas e antirracionalistas, onde políticas de austeridade expropriam direitos

---

<sup>117</sup> Em 10 de maio de 2016, foi lançada a Portaria nº 401/MEC, que dispõe sobre a oferta de curso de educação profissional técnica de nível médio por instituições privadas de ensino superior (IPES). Tal normativa foi uma resposta à pressão realizadas pelas IPES mediante a descontinuidade do Pronatec.

<sup>118</sup> Souza (2017) utiliza este termo ao criticar as diferentes interpretações sociológicas sobre a sociedade brasileira que permeiam nossa produção intelectual e que encobrem as raízes de nossos problemas estruturais, privilegiando determinados estratos sociais. Como base nessa construção, temos a ideia de que somos “corruptos” por natureza, algo justificado por nossa “inferioridade” intelectual e moral e que se reflete no Estado, legitimando por meio deste discurso a histórica desigualdade que marca o país desde sua constituição e que tem como estrutura a escravidão.

universais visando garantir interesses vinculados essencialmente à perpetuação do capital, criando uma conjuntura que Ciavatta (2021, p. 1) identifica como “caos legalizado”:

Quando falo no desafio de administrar o caos legalizado, refiro-me às circunstâncias sociais e políticas que nos afligem, diante do (des)governo que rege as relações sociais e políticas no país. Falo em administrar o caos, referindo-me ao Estado de desordem nos poderes constituídos, à transgressão dos princípios constitucionais, ao caos da confusão de ideias interiorizada pela população. Falo no desafio aos professores e gestores que devem organizar o ensino e a aprendizagem profissional e técnica em meio a uma legislação falaciosa para uma educação cidadã democrática.

Diante deste contexto as esferas da ciência, tecnologia e inovação, intimamente vinculadas à criação dos IFs, têm sido ameaçadas pelo governo vigente, a começar pela postura anti-intelectualista, anticulturalista e anticientificista (LEHER, 2019b) da maior parte de seus membros e apoiadores explicitada, por exemplo, pelo negacionismo diante da pandemia causada pelo COVID-19. Vimos que o projeto de estruturação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação guarda uma relação direta com o campo da educação, em especial a técnica e tecnológica, áreas atingidas por contingenciamentos orçamentários refletidos em cortes de bolsas de pesquisa e de assistência estudantil, cancelamentos de editais de fomento a programas de ensino, projetos científicos e até mesmo na insistência em fundir a Capes (vinculada ao Ministério da Educação) com o CNPq (órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações)<sup>119</sup>.

Contraditoriamente a este desmonte e aos indícios de que o governo vigente pretende aprofundar a regressão industrial em setores de tecnologia mais intensiva em prol da exploração e exportação de produtos agronaturais (*commodities*) – tendência inclusive mantida nos governos petistas – o programa “Novos Caminhos” prevê como um de seus espaços de atuação o eixo “Inovação e Empreendedorismo”<sup>120</sup>, tendo como foco a articulação entre academia e mercado por meio do desenvolvimento de pesquisas focadas no setor produtivo. Paralelamente

<sup>119</sup> A fusão com a pasta de Comunicação ocorreu após a extinção do então MCTI, por meio da Medida Provisória nº 726/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.341/2016.

<sup>120</sup> O programa prevê a ampliação de Polos de Inovação em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii), bem como a criação de um Escritório de Inovação e Empreendedorismo a ser gerido pela SETEC. Vale ressaltar que a Lei nº 10.973/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, já previa o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), definido como uma “estrutura instituída por uma ou mais ICTs, com ou sem personalidade jurídica própria, que tenha por finalidade a gestão de política institucional de inovação e por competências mínimas as atribuições previstas nesta Lei” (nova redação, conforme Lei nº 13.243/2016). Os NITs foram incorporados à estrutura de todos os IFs, embora alguns ainda se encontrem em fase de implantação, como é o caso do IFRJ.

a este movimento, o governo instituiu outro programa, denominado “Educação em Prática”, por meio da Portaria nº 1.938/2019,

com a finalidade de contribuir para a ampliação, com qualidade, da jornada escolar, e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das redes de ensino públicas, por meio da cooperação entre as secretarias de educação ou órgão equivalente e as instituições de ensino superior públicas ou privadas, a ser promovida a partir de uma articulação entre o Ministério da Educação – MEC, as entidades representativas das instituições de educação superior e as entidades representativas das redes públicas de Educação Básica (BRASIL, 2019).

Diante desse programa, as IES disponibilizarão sua capacidade instalada (infraestrutura física e de recursos humanos) para que estes estudantes “pratiquem” o que aprenderam em sala de aula, de forma articulada e complementar à carga horária curricular do itinerário formativo, no caso do ensino médio. Em seu lançamento, contando com expressiva representação do setor privado, foi ressaltado que as IES que aderirem ao programa receberão “bônus” em seu processo avaliativo, a ser definido posteriormente “em ato específico”.

Com este formato de BNCC, prevemos a pressão para que a atuação dos Institutos Federais seja direcionada prioritariamente ao atendimento do itinerário “formação técnica e profissional” sob os moldes do que era praticado há mais de duas décadas atrás, conforme o relato de Irmão nos rememora:

*Cursei a EPT em dois modelos distintos: na Escola Técnica Estadual integrada, entre 1992 e 1995; e em uma escola de “artífices”, entre 1992 e 1994. Fiz os dois cursos ao mesmo tempo, então um era muito focado para o trabalho, a escola de artífices tinha uma concepção, um elemento de prática muito forte. A gente estudava em turno integral, meio turno a gente estudava a prática, a gente ia para oficina didática, que para um Instituto representaria o laboratório, então tinha uma bancada, tinham as coisas da elétrica, tinha um laboratório de eletrônica para a gente trabalhar. E na outra metade do dia, a gente fazia formação escolar, mas sem o caráter da escolarização. A gente estudava língua portuguesa e matemática por entender que era um componente fundamental.*

Na prática, este “museu de grandes novidades” impactará profundamente a função social destas instituições, apresentando-lhes diversos desafios, para além daqueles que já se fazem presentes e sem solução aparente. Como exemplo, podemos citar que, diante de uma realidade social na qual os jovens precisam se inserir cada vez mais cedo no mercado de trabalho como forma de garantir sua sobrevivência (cerca de 30% dos matriculados que declararam renda em 2019 estão na faixa entre 0 e 0,5 salário-mínimo), a evasão é um ponto de

atenção (em 2019, o total girava em torno de 15,5%)<sup>121</sup>. E, embora as estatísticas demonstrem uma satisfatória relação de inscritos por vaga (4,05), sinalizam também o não atendimento aos percentuais de matrículas estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008 e pelo Decreto nº 5.840/2006<sup>122</sup>, em cursos de formação de professores (12,6%) e em cursos de PROEJA (2,2%), respectivamente.

Esta é uma questão que impacta no custeio e investimento destas instituições, uma vez que a base de cálculo de sua matriz orçamentária é fundamentada, dentre outras variáveis, pelo quantitativo de matrículas: a reestruturação dos cursos a partir da Lei nº 13.415/17 não somente poderá significar a desconfiguração de projetos pedagógicos, como impactará na distribuição de recursos direcionados aos Institutos Federais. Aliado ao cenário posto pela Emenda Constitucional 95, estará sedimentado o caminho rumo ao sucateamento dos IFs que, como vimos anteriormente, já vivenciam as mazelas decorrentes de um amplo processo de expansão sem uma sólida estrutura material, bem como progressivos cortes orçamentários que se intensificaram após 2016.

Como “alternativa” à crescente isenção do Estado no financiamento das Universidades e Institutos Federais, foi lançada em julho de 2019 pelo MEC (sem discussão prévia junto aos gestores das IES) a proposta do Programa Future-se<sup>123</sup>, justificado pela “necessidade” de fornecer a estas instituições uma “maior autonomia financeira”.

Sob a alcunha de “inérito”, “inovador” e apoiado no binômio “sustentabilidade financeira” e “responsabilidade com o futuro” que serviu de justificativa para o conjunto de reformas empreendidas desde o governo Temer, o programa delega a estas instituições a responsabilidade por sua manutenção por meio da captação “desburocratizada” de recursos e da transferência de sua gestão a organizações sociais (entidades de caráter privado que substituiriam as fundações de apoio). Para tanto, o programa contará com um fundo de investimento “engordado” por isenções e incentivos tributários ao setor empresarial e será gerenciado por uma instituição financeira privada (que terá como garantia a alienação de bens públicos), o que na concepção do MEC oferecerá maior segurança jurídica e maior flexibilidade no uso dos recursos.

---

<sup>121</sup> Dados coletados na Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019) <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>, em 08.07.2019.

<sup>122</sup> O decreto estabelece que, no mínimo, devem ser disponibilizadas ao PROEJA 10% do total das vagas de ingresso na instituição.

<sup>123</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/78211-mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

Embora a adesão seja voluntária, é perceptível que a proposta se alinha à política de cortes orçamentários, o que na prática se transforma em um instrumento de pressão para o aceite de uma estrutura de gestão que se justifica pela lógica das parcerias público-privadas e se alinha ao processo de privatização por dentro da estrutura pública, o que se dará, por exemplo, por meio da cessão de bens imóveis da União, inclusive prevendo a identificação de espaços públicos com nomes de empresas/patrocinadores/patronos (*naming rights*). Principalmente no que diz respeito à sua sustentação legal, a implantação de tal programa exigirá a alteração de diferentes legislações uma vez que, além da LDBEN, teremos impactos também nas áreas de interface, como ciência e tecnologia, saúde (devido aos hospitais universitários), cultura, tributação etc.

Adicionalmente, podemos apontar que tal proposta fere o princípio de “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” que gozam as universidades, previsto no Art. 207 da Constituição (BRASIL, 1988). Além da desvinculação do Estado da obrigação de prover recursos às instituições públicas, principalmente por meio de alterações na Constituição,

A retirada da comunidade acadêmica dos principais conselhos de ministérios e órgãos que envolvem políticas públicas é congruente com o posicionamento governamental pouco amigável em relação ao conhecimento científico e está em linha com a tentativa de estabelecer um novo modelo de financiamento claramente inexecutável: os fundos não asseguram custeio e investimentos em infraestrutura geral. O fracasso previsível do novo modelo possivelmente desaguará no fim da gratuidade da pós-graduação e da graduação, novamente, um modelo impraticável no Brasil e que mostra sinais de crise em países como os Estados Unidos e Inglaterra (LEHER, 2019a, n.p.).

Ainda no Governo Temer, já havia sido mobilizada a ideia de reordenamento da Rede de EPT justificada pela necessidade de se alcançar uma gestão mais eficiente, o que na prática pode significar o fechamento de campi e realocação de servidores para outras lotações, mediante a previsão de não abertura de novos concursos públicos<sup>124</sup>. Além disso, a lógica de empresariamento e de arrecadação de recursos presente nesta proposta, que visa à criação de um “ranking das instituições com prêmio para as mais eficientes nos gastos” e do “estímulo à

---

<sup>124</sup> De acordo com material de divulgação da Direção Nacional do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), “A empresa contratada para realizar essa divisão, a Falconi, é reconhecida por seu trabalho no gerenciamento de organizações no sentido de enquadrá-las nos ditames do mercado financeiro educacional. Tendo diversas instituições empresariais como parceiras, como o Instituto Unibanco e a DeVry Brasil, por exemplo, essa empresa foi a mesma que atuou no fechamento de escolas públicas em São Paulo e no projeto de militarização das escolas de Goiás”. Disponível em <https://www.sinasefern.org.br/combater-o-reordenamento-para-defender-a-rede-federal-de-educacao-confira-nota-da-dn/> Acesso em: 17 de junho de 2020.

competição entre as unidades” impactará diretamente na carreira e trabalho docente mediante a adoção do conceito de “professor empreendedor”.

Conforme fala do então Secretário da Educação Superior, Arnaldo Barbosa de Lima Junior, durante a primeira apresentação do Future-se, o programa possibilitaria o “enriquecimento” dos professores por meio da captação de recursos e parcerias efetivadas, tal qual consta no Art. 18 do Projeto de Lei do Future-se:

O professor em regime de dedicação exclusiva, inclusive aquele enquadrado em plano de carreiras e cargos de magistério superior [ao qual é equiparada a carreira EBTT], poderá exercer, em caráter eventual, atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação, na organização social contratada e participar da execução de projeto aprovado ou custeado com recursos previstos nesta Lei, desde que cumpra sua carga horária ordinária de aulas (BRASIL, 2019).

Claramente, uma ameaça ao tripé ensino-pesquisa-extensão que sustenta as universidades e Institutos Federais, privilegiando-se o desenvolvimento de pesquisas que sejam de interesse de financiamento do setor privado. Para Leher (2019a, n.p.), no entanto,

A maior mudança se dá na natureza do trabalho docente. Como assinalado, descaracteriza o regime de dedicação exclusiva abrindo caminho para a sua extinção futura. Instaura um ethos empreendedor que sinaliza benefícios para os que priorizarem as atividades de P&D e de serviços, indicando que esse é o caminho a seguir, especialmente aos jovens que, caso a contrarreforma da previdência seja aprovada [promulgada em 12/11/2019 por meio da Emenda Constitucional 103/2019], não terão aposentadoria digna, visto que a dita reforma piora as consequências da contrarreforma de 2003. A mensagem é clara: afastem-se da pesquisa básica, da interpeção aos problemas lógicos e epistemológicos da ciência, abandonem a pesquisa histórico-social e toda pesquisa no campo artístico e cultural.

No entanto, inferimos que um dos maiores “adversários” desta institucionalidade é sua própria identidade ainda não consolidada e, conseqüentemente, uma perspectiva de “rede” que não ultrapassa a esfera jurídico-administrativa (FRIGOTTO, 2018). Uma compreensão equivocada sobre o exercício da autonomia, que “pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormação, ocorrendo em sistemas relacionais, em contextos de interdependência” (PACHECO, 2011, p. 30), frequentemente leva um IF, campus ou até mesmo um curso a gerar diferentes práticas/diretrizes que não alcançam o caráter sistêmico desejado em sua concepção.

Temos assim a ausência de consenso em torno do entendimento sobre currículo integrado, carga horária máxima, perfil profissional, acompanhamento de egressos, ações voltadas à permanência e êxito etc., dissensos que, na prática, enfraquecem o debate e a

resistência aos ataques voltados à perspectiva de formação oficializada pelos IFs, calcada nas perspectivas teórico-filosóficas e epistemológicas de formação politécnica.

Inclusive, conforme apontamos anteriormente, assistimos ao aprofundamento da apropriação destas perspectivas pelo capital, tal como apontam, por exemplo, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCNEPT (CNE, 2021), distorcendo o sentido da “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana” visando à preparação para o “mercado de trabalho”, em claro alinhamento ao conjunto normativo das reformas em curso. Em nota de repúdio, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd alertou que

Tal uso combinado desse conjunto de conceitos e expressões francamente antagônicos, ao operar com vários hibridismos que estabelecem uma ambiguidade, visa ocultar as verdadeiras contradições internas do seu conteúdo, fazendo parecer que tais diretrizes contemplariam práticas educacionais distintas. Todavia, no fundo se apropria de formulações avançadas para submetê-las aos seus eixos centrais que são: a privatização, a fragmentação e o barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria (ANPEd, 2021).

De toda forma, diante do que poderiam ter sido, de acordo com seu projeto original, e do que esperam que sejam, principalmente a partir da condução política pós-eleições de 2018, é preciso entendermos que os Institutos Federais, enquanto instituição de ensino,

não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política, por ser um organismo vivo. Entende-se que, como coletivo, ou pela ação de professores ou grupos de professores, a escola pode realizar escolhas entre alternativas de formação ainda que as possibilidades, nesse sentido, sejam, na maior parte dos casos, muito limitadas. Tais escolhas, no nosso entender, dependem das *apropriações* que a escola realiza das políticas que lhe são propostas e das *objetivações* que delas resultam sob a forma de práticas gestonárias e pedagógicas (FERRETTI, 2016, p. 5, grifo do autor).

Conforme já apontado no escopo de nossas análises, tais apropriações e objetivações são consideradas no âmbito da docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Mas quem são os professores que ocupam este espaço? Um dos caminhos identificados como possíveis para se responder a esta questão, mesmo que de forma parcial, foi buscar situar, sob a perspectiva histórica, a trajetória da profissionalização dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica sob o viés das políticas de formação voltadas a estes sujeitos (ou a ausência destas).



### 3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB O VIÉS DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

Ao revisitarmos a secular trajetória da educação profissional brasileira, pudemos observar a histórica desvalorização que marcou os projetos de educação voltados aos jovens e adultos trabalhadores e alguns dos desafios que impactam no desenvolvimento da formação para o trabalho na contemporaneidade, sob a institucionalidade dos IFs. Na busca por continuar dialogando com nosso objeto de pesquisa, desejamos compreender como, no bojo destes projetos, foram concebidas e encaminhadas as ações de formação dos docentes que participam da construção desta história, mais especificamente os que atuam no âmbito federal de educação profissional.

Para Oliveira (2006, p. 7), de uma forma geral, a concepção das políticas de formação direcionaram a estes sujeitos “uma dupla discriminação: como formador e como formando, ele mesmo, no âmbito da educação profissional”, demarcando uma cultura de desvalorização de suas práticas. Para compreendermos tais políticas, consideramos adequado assumir como ponto de partida o final do século XIX, recorte que nos parece apropriado pois, até então, de acordo com Passos (2005, p. 33), “o conceito de profissão docente não esteve associado à sua prática social, mas à representação que deveria ser cumprida por quem ocupava esse papel. Em lugar de profissão, falava-se em vocação docente”.

A fala da autora nos remete à compreensão de que a formação docente não pode ser desconsiderada enquanto parte constituinte da gênese de uma cultura profissional, uma construção social que nos coloca diante dos conceitos de *profissão*, *profissionalidade*, *profissionalismo* e *profissionalização*. Polissêmicos e complementares (e comumente usados como sinônimos), tais conceitos são reelaborados conforme o contexto sócio-histórico no qual são empregados e, no que tange aos espaços que ocupam no debate e produção intelectual sobre a docência, Oliveira (2006, p. 5) aponta a prevalência de duas abordagens: uma “no interior do estudo das profissões e do estatuto ocupacional dos professores; outra mais voltada para a discussão do processo de trabalho docente, no interior de estudos sobre a proletarização desse trabalho e da construção social da qualificação do professor”.

Comumente, tais abordagens partem da concepção de que *profissão* é o exercício de uma atividade especializada, por meio do domínio de um campo específico de conhecimento e adesão a um conjunto de valores que posicionarão o sujeito na divisão social do trabalho. Sendo assim, podemos compreender que a *profissionalização* é um processo sustentado por um

aparato institucional socialmente reconhecido que valida a profissão, aparato este onde se inclui “o estabelecimento de uma *formação específica, especializada e longa*” (NÓVOA, 1991, p. 124, grifo do autor).

Os processos de formação, sejam eles de caráter inicial ou continuado, visam à consolidação e expansão deste corpo de saberes e deste sistema de normas, espelhando uma *profissionalidade* que pode ser compreendida como o “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65), o que nos leva ao *profissionalismo* como uma ideia de atuação que

exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (CNE, 2001).

Portanto, estamos diante de conceitos intimamente relacionados à constituição de processos identitários coletivos e ao desenvolvimento de processos laborais, ambos uma construção contínua e complexa. Conforme salienta Xavier (2014, p. 840),

Aspectos como a diversidade e a fragmentação caracterizam a profissão docente e interferem na constituição de uma base profissional comum, mas nem por isso impedem a configuração de traços culturais próprios. A questão da fragmentação da categoria docente tem sido considerada um obstáculo à profissionalização, bem como uma dificuldade a mais na coordenação de lutas coletivas e na produção de consensos mínimos por meio dos quais se possa empreender ações profissionais, políticas e de abrangência social. De fato, dada a heterogeneidade e a fragmentação que marcam esse grupo profissional, o termo cultura docente não pode ter como base uma visão monolítica a respeito das crenças, valores e ideologias ou da ação e interação dos professores.

Reconhecendo, portanto, que esta heterogeneidade e fragmentação podem ser observadas sob a perspectiva “de origem social, de formação, de posição institucional, salarial, de projeto individual, social ou profissional” (XAVIER, 2014, p. 841), nosso olhar será direcionado ao processo de profissionalização dos docentes que atuam na EPT sob a perspectiva do aparato regulatório que sustenta a formação destes sujeitos, buscando destacar as especificidades históricas cristalizadas na ausência de uma política específica até a atualidade e que, paradoxalmente, indicam desconsiderar estes sujeitos enquanto parte de uma categoria

profissional, ou seja, o profissional docente. Privilegiar a análise documental neste momento parte da compreensão de que estes registros

demarcam projetos políticos em disputa. Não são apenas documentos. Traçam um desenho para as ações e se relacionam com outras ações e outros discursos. Isso significa que o registro não é simples memória, é parte integrante da prática (PASSOS, 2005, p. 33).

E, no que tange à prática, desejamos reforçar que nossas análises mantêm como horizonte a concepção dos docentes enquanto classe-que-vive-do-trabalho<sup>125</sup> uma vez que, conforme atenta Gramsci (1977, p. 45), “Como interesse econômico e político, a profissão é parte indistinta e perfeitamente solidária com o corpo da classe; distingue-se dela como interesse técnico e como desenvolvimento do instrumento particular que adota no trabalho”. É sob esta perspectiva dos docentes enquanto fração da classe trabalhadora que analisamos seu processo de profissionalização sob as diretrizes de formação, conscientes de que

Entre a prática visível (o fato) e a sua essência (o fato histórico) existe um caminho a ser percorrido, uma interpretação a ser construída. A construção histórica, como outro conhecimento, implica o conhecimento além das aparências. É necessário integrá-lo em sua totalidade, situá-lo e relacioná-lo com outros elementos sociais, culturais e políticos. Portanto, a história da constituição da profissão docente implica também esse movimento que ultrapassa o nível visível da escola, do trabalho e da ação governamental. Nesse exercício, encontraremos a razão das mudanças que afetam as representações e o imaginário social acerca da profissão docente. Assim, não se corre o risco de confundir o concreto real com o concreto pensado. O evento histórico tem lugar no tempo e no espaço humano da subjetividade e da intersubjetividade. Nesse espaço-tempo, em que acontece o exercício docente, apostas são feitas e, ainda, se criam e se desdobram as significações, as intenções, os valores – cenas ancoradas (PASSOS, 2005, p. 51).

### 3.1 (Des)Construções da política de formação de professores para a EPT

Partindo da perspectiva histórica, trazemos inicialmente as análises de Tardif (2013) que, ao discursar sobre “as três idades do ensino”, aponta a “vocação” como a primeira delas, institucionalizada por meio do ensino escolar e sob a tutela de comunidades religiosas, onde a

---

<sup>125</sup> Esta conceituação, desenvolvida por Antunes (1999), engloba todo o sujeito que, desprovido da posse dos meios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho em troca de um salário, o que se aplica tanto ao trabalho que gera valor de troca, como o trabalho que é consumido como valor de uso. Para aprofundamento, consultar ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

atividade de “ensinar” estava diretamente relacionada a uma determinada conduta moral por parte daquele que ensina. Desta forma, a vocação pode ser compreendida como

um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. Com a vocação, a mulher<sup>126</sup> que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significava primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé. O ensino na idade da vocação era, portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião (TARDIF, 2013, p. 555).

Tornava-se professora a partir da observação, da imitação e da experiência advinda das antecessoras, sob condições materiais adversas, incluindo-se aí a questão da remuneração e dos mecanismos de controle sob sua autonomia no exercício da atividade. Esta concepção somente começou a ser alterada a partir da emergência, conforme discutimos anteriormente, de uma nova sociabilidade em torno do trabalho, que trouxe como uma de suas expressões a escolarização pública, laica e obrigatória, onde

a profissão de docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial. As professoras trabalham para construir uma carreira e obter um salário<sup>127</sup>, ainda que a “mentalidade de serviço” continue presente. A idade do trabalho está, portanto, ligada não somente à estatização da educação, mas também ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos (TARDIF, 2013, p. 556-557).

<sup>126</sup> Uma vocação feminina, principalmente na educação primária, fomentada por dois motivos: pelas características consideradas “naturais” da mulher, como maternidade, docilidade e dedicação, necessárias ao trato dos educandos; e pela ampliação de postos de trabalho em decorrência do desenvolvimento industrial e urbano, que seletivamente eram ocupados por homens. Por outro lado, no ensino secundário e nas universidades, considerados um nível de ensino “mais elevado”, científico, historicamente o protagonismo é do professorado masculino. Nos referiremos no texto, de uma forma geral, a “professores” e, quando necessário, será feita distinção de gênero.

<sup>127</sup> Em seu primeiro livro, intitulado “Psicologia Pedagógica” (originalmente lançado em 1926) e onde são apresentadas de forma mais pessoal suas impressões sobre a educação, Vigotski (2003, p. 298) afirmou que, “devido à correlação econômica de forças, a profissão de professor se transformou no lugar para o qual confluem todos os desadaptados, os frustrados, os que sofreram fracassos em todos os campos da vida. A escola é o cais para o qual a vida leva os barcos que precisam de conserto. Por isso, para a profissão de professor cria-se uma seleção natural de um material humano fraco, impróprio e mutilado”. Diante desta percepção pessimista, para além da exigência de conhecimentos especializados e da reorientação do papel do professor que marcou este período, a ideia de aptidão ainda fortemente orientada por preceitos morais seria mantida.

É o período identificado pelo autor como “idade do ofício”, que impôs novas exigências no que tange à formação: a escola normal passou a ser o *locus* de preparação para a atividade docente cujo aprendizado, no entanto, continuou a passar “pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares” (TARDIF, 2013, p. 557). Na realidade brasileira, a ideia de “ofício” ganhou espaço no início do período republicano, onde uma nova forma de escolarização se fez necessária, tendo início a organização de sistemas públicos de educação<sup>128</sup>, gratuitos e laicos em substituição ao papel até então predominante da família e da Igreja na socialização de crianças e jovens o que, em essência, não significou uma prática muito diferente da anterior, mantendo-se o perfil escolástico nos conteúdos e na organização das instituições de ensino.

Sendo assim, a partir de 1890 foi estabelecido um modelo<sup>129</sup> de “escola normal” por todo o país como espaço de formação de professores para o ensino primário e, até então, não havia efetivamente uma preocupação em relação à formação dos professores que atuavam na Educação Profissional<sup>130</sup>, em sua maioria mestres de ofícios oriundos de fábricas, oficinas e que traziam consigo fortemente a ideia de “vocação”. Este cenário começaria a mudar com o crescimento da demanda de formação para o trabalho por meio da expansão provocada pela criação das Escolas de Aprendizes Artífices, exigindo uma maior atenção por parte dos governantes na captação de professores com habilitações específicas; de acordo com Celso Suckow da Fonseca (1961, p. 168), apesar dos problemas de infraestrutura das escolas à época,

---

<sup>128</sup> Para Castanho (2007, p. 46), “A trajetória da escola de formação de professores para a instrução primária no Brasil tem início precisamente no ano seguinte ao Ato Adicional, ou seja, em 1835, através do Decreto nº 10 da Assembleia Provincial do Rio de Janeiro, datado de 1º de abril de 1835, que criou a Escola Normal de Niterói”. Este modelo se estendeu a outras províncias, originando formas peculiares de formação de professores, conforme os projetos políticos locais. Já para Saviani (2011), ao realizar um apanhado histórico sobre a formação de professores no Brasil, os primeiros ensaios foram executados a partir de 1827, com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Para aprofundamento, consultar CASTANHO, S. Institucionalização das instituições escolares. Final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. – (Coleção Memória da Educação).

<sup>129</sup> Este movimento foi disparado pela reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, que passou a ser referência para todo o país (SAVIANI, 2011).

<sup>130</sup> De acordo com Cardoso (2013), um movimento neste sentido (embora sem sucesso) foi posto em prática em finais do século XIX, quando Rui Barbosa apresentou à Câmara dos Deputados, em 13 de abril de 1882, um projeto para Reforma do ensino secundário e superior, onde constava a criação de uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada (disponível no link <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>). Algumas experiências isoladas, a nível estadual e não citadas neste trabalho, podem ser verificadas em Fonseca (1961).

a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados. Os poderes públicos não tinham campo onde recrutar pessoal experimentado.

Os professores saíram dos quadros do ensino primário, não trazendo, por essa razão, nenhuma ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres viriam das fábricas ou oficinas e seriam homens sem a necessária base teórica, com capacidade, apenas, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam.

Os alunos, esses apresentavam-se às escolas com tão baixo nível cultural que se tornou impossível a formação de contramestres, incluída no plano inicial de Nilo Peçanha.

Neste sentido, por meio do Decreto nº 1880, de 11 de agosto de 1917, foi criada no Distrito Federal a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz<sup>131</sup>, destinada a formar professores, mestres e contramestres para as escolas profissionais, bem como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias. Fruto de um projeto encomendado à época aos Estados Unidos, pelo então prefeito Amaro Cavalcanti, a escola foi inaugurada em novembro de 1918 e transferida para o governo federal em junho de 1919, sob a justificativa de que se tornara onerosa à Prefeitura, fazendo com que seus cursos (Curso Técnico Profissional – voltado a alunos – e Curso de Trabalhos Manuais – predominantemente voltado a alunas) somente fossem ofertados a partir de 11 de agosto de 1919.

Em 1924, de acordo com seu Regimento Interno, aprovado pela Portaria nº 1, a escola deixou de formar professores de trabalhos manuais e contramestres, bem como criou novos cursos e ampliou o tempo de formação, de quatro para seis anos. Cunha (2000b, p. 84-85) sinaliza que

A escola conferia diploma de mestre (segundo a especialização escolhida) ao aluno ou aluna que terminasse o quinto ano de cada um dos cursos; e de professor, ao aluno que, diplomado mestre, terminasse o sexto ano. Entretanto, para a obtenção de qualquer diploma, ficava o aluno ou aluna obrigado a uma prova de didática.

Assim, seria possível a diplomação como mestres de jovens de 17 anos e, como professores, de jovens de 18 anos. Não difícil é imaginar a dificuldade que teriam esses jovens mestres e professores no ensino de ofícios aos alunos das escolas de aprendizes artífices, não poucos dessa mesma idade.

De acordo com o regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, instituído através do Decreto nº 13.064/1918, a equipe docente contava com professores primários, professores de desenho, mestres de oficina, adjuntos de professor e contramestres de oficina, sendo que apenas os dois primeiros possuíam uma relativa autonomia em relação ao planejamento das aulas. Embora Cardoso (2013, p. 71) destaque um discurso institucional por parte da Wenceslau Braz

---

<sup>131</sup> O CEFET-RJ tem suas origens nesta instituição. Inclusive, sua atual unidade-sede ocupa o mesmo terreno, localizado na região do Maracanã.

de valorização do corpo docente, “minimizando as diferenças entre os professores, como por exemplo, entre os de disciplinas básicas ou gerais e aquelas do ensino técnico, numa época em que socialmente havia esse preconceito”, seus mestres não podiam fazer parte da Congregação, à qual cabia “estudar, discutir e aprovar os programas de ensino das cadeiras e oficinas, assim como determinar a orientação e a metodologia a seguir no ensino” (FONSECA, 1961, p. 590).

Com a instituição do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional em 1929, que inclusive separou o curso normal dos demais cursos profissionais, foi possível perceber o estabelecimento de uma hierarquia docente que reforçou a herança preconceituosa contra o trabalho manual:

Além da obrigação comum a todos, de dar aulas, os professores assumiam mais responsabilidades, tanto no âmbito pedagógico, quanto no administrativo. Aos mestres, por sua vez, cabia especialmente a tecnologia dos ofícios e também supervisionavam o trabalho dos contramestres e a ambos cabia executar e não formular, por exemplo, os programas das disciplinas.

Existia ainda a possibilidade de se contratar auxiliares de ensino para aulas e oficinas com caráter temporário, que eram alocados na estrutura administrativa como “pessoal variável” (CARDOSO, 2013, p. 69-70).

Concomitantemente a esta experiência única de ensino normal de caráter técnico, uma outra proposta voltada à formação de formadores para cursos profissionais esteve em discussão: a Escola Tecnológica de Mestres e Contramestres, que constava no plano da reforma educacional empreendida em 1928 por Fernando de Azevedo, então diretor da Instrução Pública do governo do Distrito Federal, no âmbito do ensino primário, normal e técnico profissional.

Embora não tenha sido implantada, a concepção desta instituição fez parte de uma nova filosofia educacional, um projeto inspirado nos preceitos da “escola nova” ou “escola ativa”, movimento de renovação educacional que, conforme vimos anteriormente, ganhou organicidade na década de 1920 a partir da reunião de diferentes intelectuais em torno de um projeto nacional de educação, integrador, homogeneizador, embasado em parâmetros científicos e visto como propulsor de uma reforma social<sup>132</sup>. Contemporâneo a este período histórico, Vigotski (2003, p. 300) apontava a problemática em torno da profissionalização docente ao considerar que, ao mesmo tempo em que deveria dominar técnicas, conhecimentos

---

<sup>132</sup> A partir da década de 1930, diferentes instituições vinculadas ao estudo de políticas de intervenção e divulgação de pesquisas em educação foram criadas, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep/1938), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/1955) e o Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae-FGV). Também não podemos desconsiderar a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências (SBPC/1948), do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq/1951), da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes/1951) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb/1955).

especializados e “viver na coletividade escolar como parte inseparável dela”, o professor também deveria

responder a uma exigência precisamente oposta. Deve ser professor até o fim e, também, não deve ser apenas professor ou, mais exatamente, deve ser algo além de sua condição de professor. Por mais estranho que possa parecer, o magistério como profissão representa, do ponto de vista psicológico, um fato falso e, sem dúvida, desaparecerá em um futuro próximo.

De fato, conforme discutimos em outras passagens desta pesquisa, o escolanovismo surgiu diante de uma nova dinâmica social imposta pela sociedade do trabalho, onde o protagonismo do professor ultrapassou a sala de aula, constituindo-se no mediador entre povo e governo, passando a docência a ser vista como o “orgulho” do funcionalismo público. O magistério tornou-se uma profissão regulamentada, amparada em uma formação acadêmica especializada<sup>133</sup> ofertada pelas escolas normais primárias e secundárias e em uma licença para lecionar, além de concursos públicos que atestavam sua qualificação à carreira. Neste cenário, conforme nos aponta Veiga (2007, p. 231), a formação não poderia

restringir-se a um conhecimento teórico, ainda que enciclopédico, mas deve incluir uma formação mental que habilite o professor a pensar, agir e criar. Nesse sentido seria fundamental dominar noções básicas de psicologia, sociologia, higiene e puericultura, bem como aprimorar habilidades manuais e artísticas e conhecer profundamente a língua vernácula para expressar suas ideias de maneira clara e objetiva.

A docência enquanto profissão se origina, portanto, sob a homogeneização estatal de um perfil delineado por uma formação específica, por um conjunto de saberes, técnicas, valores e normas que lhe garantiria o reconhecimento social, o que não se estendeu aos sujeitos que atuavam na formação para o trabalho. Apesar da concepção progressista que passou a permear os discursos, foi mantida a rotina de recrutar mestres nas fábricas, enquanto os professores das disciplinas gerais eram oriundos de cursos normais<sup>134</sup>, orientados pedagogicamente ao ensino primário, em sua grande maioria.

---

<sup>133</sup> A nova organização da escola normal foi materializada pelo Instituto de Educação, criado no Rio de Janeiro por Anísio Teixeira em 1932 (na verdade, uma mudança de nome e orientação pedagógica da antiga Escola Normal do Distrito Federal, criada em 1889) e que seria replicado em outros estados brasileiros.

<sup>134</sup> A partir de 1932, como substitutivo a esta institucionalidade, foi implantado na cidade do Rio de Janeiro, por Anísio Teixeira e sob o ideário da Escola Nova, o primeiro Instituto de Educação do Distrito Federal. Desta forma, a “Escola Normal” foi transformada em “Escola de Professores”, tendo como foco o estabelecimento da Pedagogia enquanto conhecimento de caráter científico. Em 1933, foi criado o Instituto de Educação de São Paulo e, posteriormente, ambos foram incorporados, respectivamente, à Universidade do Distrito Federal (inaugurada em 1935) e à Universidade de São Paulo (fundada em 1934) (SAVIANI, 2011).



Além disso, em 1937, as operações da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz foram encerradas, sendo transformada, tempos depois, na Escola Técnica Nacional (ETN). De acordo com Machado (2008, p. 68), durante os vinte anos de funcionamento desta instituição, “foram 5.301 matrículas, ao todo. Mas chegaram até ao término dos dois cursos apenas 381 concluintes. Desses 381, 309 eram mulheres, provavelmente as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias, e apenas 72 homens”.

Apesar do protagonismo, a presença feminina na formação profissional era um problema à época, uma vez que a grande maioria das profissões e escolas de aprendizes artífices eram direcionadas exclusivamente ao sexo masculino. Isto fica bem claro na fala de Celso Suckow da Fonseca (1961, p. 596-597), ao discursar sobre os ataques que a escola sofreu ao longo de sua existência:

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

Na década seguinte, com a Reforma Capanema, o ensino profissional passou a ser considerado ensino secundário e a temática da formação de professores para a Educação Profissional foi contemplada no Art. 54 da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942): “§ 1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados”. Além disso, no parágrafo 5º, foi definido que

Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro (BRASIL, 1942).

Machado (2008) chama atenção para o fato desta ter sido a primeira vez em que a formação deste grupo de professores foi citada em legislação, bem como destaca que, desde então, se tornou comum categorizar tais cursos como “apropriados”, “especiais” ou “emergenciais”, refletindo a dualidade historicamente presente entre formação acadêmica e formação profissionalizante que se estendeu à atuação docente: “Para a primeira, legislação e

normas relativamente nítidas sobre quem devia ser o professor habilitado. Para a segunda, uma névoa que denotava a falta de perfis esperados para a educação profissional” (CARNIELLI; GOMES; CAPANEMA, 2008, p. 221).

De acordo com a lei, os cursos pedagógicos teriam a duração de 1 ano, destinados aos alunos que completassem o curso de mestría ou o curso técnico, compreendendo duas modalidades de ensino: didática do ensino industrial e administração do ensino industrial, cuja oferta seria de responsabilidade da ETN, que iniciou suas atividades no mesmo ano; no entanto, o primeiro curso somente foi ofertado em 1952, dez anos depois, ficando a formação destes educadores relegada a ações pontuais, como veremos mais à frente.

Em 1946, com a lei orgânica voltada ao Ensino Normal por meio do Decreto-Lei nº 8.530, o ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas regionais seria direcionado aos regentes de ensino primário, como eram certificados aqueles que concluíam o curso de primeiro ciclo de ensino normal, cuja formação obedeceria “a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região”. Cunha (2014, p. 917) destaca que,

Embora as escolas normais jamais tenham sido chamadas de escolas técnicas, devido, talvez, à ideologia professoral, carregada de conteúdo missionário e carismático, elas ocupavam o mesmo lugar daquelas na arquitetura do sistema educacional, que separava o ensino secundário dos ramos destinados à preparação de profissionais. A esses estava interdita a candidatura irrestrita ao ensino superior, pois seus egressos somente podiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos considerados diretamente relacionados com os estudos realizados.

Desta forma, aos egressos do curso técnico pedagógico e do curso normal, a única possibilidade de ingresso em cursos superiores era candidatar-se aos cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Para Carnielli, Gomes e Capanema (2008, p. 222), diante da fragmentação instituída pelas Leis Orgânicas que segmentou estes docentes ao delinear seus papéis de acordo com sua formação, tais faculdades foram obrigadas a adquirir um caráter “profissionalizante, destinada a formar professores para o ensino secundário, isto é, acadêmico”<sup>135</sup>.

<sup>135</sup> A organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto-Lei nº 1.190/1939) passou a ser modelo para as demais escolas de nível superior, mais especificamente o esquema conhecido como “3+1”, “adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146).

E o perfil destes docentes também seria delineado por meio da regulamentação do registro de professores dos estabelecimentos de ensino industrial (Decreto nº 20.406/1946), isentando de registro prévio apenas os docentes concursados (ou estrangeiros, de “comprovada competência”) atuantes em escolas industriais e/ou escolas técnicas federais (ou instituições equiparadas até 1945). Conforme demonstra o Quadro 5, as exigências eram:

Quadro 5 – Requisitos para habilitação ao magistério conforme Decreto nº 20.406/1946

HABILITAÇÃO	REQUISITOS
Magistério das disciplinas de cultura geral em cursos artesanais, de aprendizagem, industriais e/ou de mestría	a) diploma de licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia ou Estabelecimento congénere reconhecido OU; b) diploma de normalista OU; c) prova de habilitação em concurso para professor da disciplina em estabelecimento federal ou equipado OU; d) certificado de aprovação em exame de suficiência.
Magistério das disciplinas de cultura geral em cursos técnicos	a) diploma de licenciado, pela faculdade Nacional de Filosofia ou estabelecimento congénere reconhecido em curso, em que se ministre o ensino da disciplina OU; b) Certidão de habilitação em concurso para professor da disciplina em estabelecimento de ensino de segundo grau, federal ou equiparado OU; c) Certificado de aprovação em exame de suficiência.
Magistério das disciplinas de cultura técnica nos cursos artesanais e de aprendizagem	a) diploma de técnico, referente a curso em que se ministre a disciplina conferido por escola técnica federal, equiparada ou reconhecida OU; b) diploma de mestre, referente a curso em que se ministre a disciplina conferido por escola industrial federal, equiparada ou reconhecida OU; c) certidão de habilitação em concurso para professor da disciplina em estabelecimento federal ou equiparado de ensino industrial OU; d) certidão de aprovação em curso em exame de suficiência.
Ensino em curso industrial e de mestría	a) diploma de licenciado, em curso de didática de ensino industrial e diploma de mestre ou de técnico referente a curso em que se ministre o ensino da disciplina OU; b) certidão de habilitação em concurso para professor da disciplina em curso de categoria igual ou superior, em estabelecimento federal ao equiparado OU; c) certificado de aprovação em exame de suficiência.
Ensino em curso técnico	a) diploma de licenciado em curso de didática de ensino industrial, e diploma de técnico referente a curso em que se ministre a disciplina OU; b) diploma de curso superior em que se ministre o ensino da disciplina OU; c) certidão de habilitação em concurso para professor da disciplina em escola técnica federal ou equiparada OU; d) certificado de aprovação em exame de eficiência.

Fonte: A autora, 2019.

Aos licenciados por faculdades de filosofia, estava vedado “o registro em mais de quatro matérias de cultura geral ou de cultura pedagógica ou de duas matérias de cultura técnica”. Além disso, caso um candidato pretendesse “exercer simultaneamente o magistério em disciplinas de cultura geral ou pedagógica e de cultura técnica”, no máximo seria registrado em duas das primeiras e uma da última.

Apesar da legislação vigente, os cursos voltados à formação de professores para o ensino industrial foram regulamentados apenas em 1954, por meio do Decreto nº 36.268, passando a ter como pré-requisitos para ingresso: a) conclusão dos cursos de Engenharia, Química Industrial, técnico ou mestrado; b) ter trabalhado na indústria durante, no mínimo, três anos (para o curso de Didática do Ensino Industrial) ou um ano (para o curso de Administração do Ensino Industrial); c) ser aprovado em exame vestibular, que consistia em prova escrita (português, matemática, desenho e tecnologia) e entrevista.

A conclusão do curso de Didática conferia o diploma de licenciado correspondente à técnica ou ramificação pedagógica cursada. Era ofertado em dois semestres (cada um dividido em dois termos), possuindo o seguinte plano (BRASIL, 1954):

- I - 1º semestre – 1º termo;
  - a) Princípios de Psicologia Educacional;
  - b) Orientação Educacional e profissional das escolas industriais e técnicas do Brasil;
  - c) História de Educação, História do Ensino do Brasil;
  - d) Análise do ofício.
- II - 1º semestre – 2º termo:
  - a) Prevenção de Acidentes do Trabalho Industrial;
  - b) O Rodízio Vocacional e a Orientação no Encaminhamento dos alunos para os cursos;
  - c) História, objetivos e organização do Ensino Industrial;
  - d) Métodos no Ensino industrial.
- III - 2º semestre – 3º termo:
  - a) Elaboração de Material Didático;
  - b) A Integração Psicológica nos currículos de ensino industrial e Avaliação no Aproveitamento na oficina;
  - c) Desenvolvimento da Indústria no Brasil e no mundo;
  - d) Organização e Direção de Oficinas.
- IV - 2º semestre – 4º termo – Prática de ensino

Cursos avulsos de Didática do Ensino Industrial poderiam ser ofertados para aqueles que não tivessem concluído um dos cursos prévios exigidos, desde que atendessem aos seguintes requisitos: a) ter trabalhado na indústria durante três anos, no mínimo; b) ter sido aprovado em exame de seleção; c) ter tido preparo equivalente ao primeiro ciclo de qualquer ramo de ensino de 2º grau. O Decreto especificava também que a aprovação nos cursos previstos era equiparada a título nos concursos para preenchimento dos cargos de docência de

Cultura Técnica do Ensino Industrial garantindo, preferencialmente, o aproveitamento nas escolas federais.

Chama atenção o fato desta legislação possibilitar a oferta destes cursos por meio da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão vinculado à USAID que foi instituído através de um acordo bilateral entre Brasil-EUA e validado através do Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de setembro de 1946, objetivando “a realização de um programa de cooperação em matéria de educação industrial-vocacional” (BRASIL, 1946). Apesar de tal cooperação abranger toda a organização do ensino industrial, é na esfera da capacitação de professores e demais profissionais da educação que ganhou maior expressão.

A instituição foi instalada na cidade do Rio de Janeiro onde ofertou, no ano seguinte e nas dependências da ETN, o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com duração aproximada de 15 meses. Voltado aos docentes das escolas federais, o curso contemplou conteúdos teóricos, estudo da língua inglesa e aperfeiçoamento técnico e pedagógico nos EUA; posteriormente, cerca de 20 diretores de escolas técnicas industriais também foram enviados ao exterior para a realização de um curso de administração educacional, bem como para se ambientarem à cultura industrial daquele país.

É interessante observarmos o registro de uma professora da ETN divulgado em um Boletim da CBAI em 1948 e reproduzido por Machado (2017, p. 8) sobre as dificuldades encontradas ao ministrar um curso de Metodologia do Desenho a um grupo heterogêneo de docentes do ensino industrial básico, constatações que, para a autora, “parecem revelar a presença do embate que permanece ao longo do século XX, entre o saber fazer, do docente de ensino técnico, e o saber docente, que exige conhecimentos específicos desse ofício”:

Como conseguir de alguém que aplique o método (...) quando o seu espírito não está educado para o método? É preciso primeiro educar espírito ao método, levando-o ao sentido da ordem e das justas relações. Depois, muito pouco se terá a fazer: com uma simples orientação, por si, o professor chegará à transmissão organizada do conhecimento. (...) Estou certa de que consegui mostrar que existe uma teoria, uma ciência do desenho de grande valor, de aplicação às indústrias e do maior interesse para a educação do artífice, que precisa ser estudada pelos nossos professores, acentuando que a arte ou a técnica sem apoio na ciência não é nada.

O acordo, que seria encerrado em 1948, foi prorrogado por mais um ano, o que passou a se repetir anualmente. Diversos outros cursos passaram a ser ofertados em outros pontos do país, como São Paulo e Recife, tendo como foco questões relacionadas à didática, metodologias e planejamento de ensino; inclusive, em 1951 foi introduzido no Brasil por meio do CBAI um método de treinamento que, durante anos, foi um referencial para a Educação Profissional e

apropriado, principalmente, pelo SENAI: o *Training Within Industry* (TWI), lançado nos EUA na década anterior.

Como o nome sugere, o “Treinamento dentro da indústria” consistia em uma “formação em serviço”, sendo destinado a mestres e demais profissionais que ocupavam cargos de supervisão e/ou comando, cujo objetivo principal era alcançar o máximo de eficiência da produção. Conforme pontua Celso Suckow da Fonseca (1961, p. 573),

Naquela ocasião os mestres, os supervisores não podiam abandonar as fábricas, dada a intensidade febril da produção, sendo, entretanto, necessário dar-lhes uma instrução especial que não fosse a relativa à execução das várias operações do ofício, mas voltada para a melhor maneira de comandar homens, integrando-os na grande tarefa comum de aumentar a capacidade de produzir e baratear o produto final.

Um movimento que não se constituiu em uma novidade, se considerarmos que no modelo taylorista-fordista de produção, naturalmente o ensino do trabalho era delegado aos instrutores das fábricas, cuja missão era conduzir os trabalhadores ao desenvolvimento do “conhecimento tácito por meio da observação do trabalho dos mais experientes, seguida de memorização e desenvolvimento de habilidades psicofísicas” (KUENZER, 2008, p. 27).

A exemplo dos cursos ofertados nas próprias instalações das indústrias, as escolas também passaram a ser *locus* de formação dos professores que nelas atuavam, aproveitando a capacidade instalada das oficinas. Somente em 1957 foi criado o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), instalado nas dependências da Escola Técnica de Curitiba e voltado ao aperfeiçoamento de conhecimentos técnicos e didáticos. Sob a égide do desenvolvimentismo, onde o “americanismo”<sup>136</sup> apresentaria as soluções para o atraso da sociedade brasileira, a atuação do CPTP aprofundou os princípios da racionalização científica na formação de professores para o ensino industrial e no desenvolvimento e difusão da cultura técnica<sup>137</sup>, um movimento que foi, aos poucos, descaracterizando os discursos e práticas da pedagogia escolanovista.

---

<sup>136</sup> Souza (2017, p. 16) pontua que, sob o paradigma do culturalismo, que “tornou-se uma espécie de ‘senso comum internacional’ para a explicação das diferenças sociais e de desenvolvimento relativo no mundo inteiro”, foi produzida nos EUA do segundo pós-guerra uma teoria da modernização que “explicava precisamente o porquê de algumas sociedades serem ricas e adiantadas e outras pobres e atrasadas. Os EUA foram assim transformados em modelo exemplar para o mundo, e comparações empíricas com outros países foram realizadas em escala massiva para demonstrar que os EUA eram o paraíso na terra e todos os outros países, realizações imperfeitas desse modelo”.

<sup>137</sup> A CBAI explicitou sua ideologia através de diferentes publicações, das quais se destaca o *Boletim*: sem periodicidade definida, durante a existência da Comissão foram publicados cerca de 150 números, versando sobre as mais diferentes temáticas relacionadas à educação profissional, além de atuar como um instrumento de propaganda de suas ações.

Em 1963, por meio do Decreto nº 53.041, o convênio com o CBAI foi encerrado e suas atividades foram repassadas para o Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI), órgão técnico vinculado à Diretoria do Ensino Industrial. A assistência técnica norte-americana para esta modalidade de ensino, no entanto, se manteve através da USAID que, embora tivesse como foco o ensino superior, empreendeu algumas ações na mesma linha de atuação da CBAI.

Ainda na década de 1960, a formação de professores para o ensino técnico foi explicitada na LDBEN (Lei nº 4.024), em seu art. 59, reforçando a diferenciação até então existente: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. Ao mesmo tempo, ratificou a manutenção da situação até então vigente:

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

Machado (2008) destaca que, de forma concomitante à nova LDBEN, o MEC passou a regular o exercício do magistério na Educação Profissional por meio de diferentes dispositivos, dentre eles, o registro de professores, cujas exigências foram discriminadas em diferentes portarias ministeriais, delineando assim o perfil desejado. A autora também sinaliza que tanto a legislação, quanto as diretorias, se mantiveram diferenciadas por áreas profissionais (Agrícola, Industrial e Comercial), o que tornou a formação destes docentes cada vez mais pulverizada, concentrada na disciplina na qual cada um atuava.

A orientação para o estabelecimento de um currículo mínimo para a formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico surgiu apenas em 1968, através do Parecer CFE nº 479, sugerindo uma duração de quatro anos, sendo três deles voltados ao núcleo comum e um ano direcionado à especialização. No mesmo ano, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) também impactaria na condução da formação destes docentes, ao determinar em seu art. 30 que a “formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas” se daria em nível superior.

Neste contexto, as faculdades de educação passaram a se organizar de forma autônoma, através dos cursos de pedagogia e licenciatura. Para Veiga (2007, p. 312), a forma como estes espaços foram organizados

contribuiu para o aprofundamento da cisão entre a educação e outras áreas. O curso de pedagogia passou a desenvolver uma concepção muito técnica de educação, ainda que logo nos anos 70 a pós-graduação em educação tenha se ampliado, criando condições mínimas de inovação e pesquisa. No curso de licenciatura as disciplinas para a habilitação eram oferecidas no último semestre do curso de origem do aluno, com fragmentação entre “teoria e prática”.

Apesar do movimento das Faculdades de Educação, a exigência pela formação foi flexibilizada pela complementação normativa imposta pelo Decreto-lei nº 464/1969, guiada pela orientação de que, diante de quantidade insuficiente destes docentes, a habilitação seria “feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação”.

Outra norma complementar à Reforma e que direcionou a formação deste segmento de docentes foi o Decreto-Lei nº 655, de 27 de junho de 1969, que autorizou o MEC a executar, diretamente ou em convênio com unidades de ensino técnico ou de ensino superior, cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico, de nível superior, nas áreas agrícola, comercial e industrial. Pouco antes desta normativa, já havia sido instituído por meio do Decreto-Lei nº 616/1969 o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (CENAFOR), fundação vinculada ao MEC que atuou através de diferentes centros regionais<sup>138</sup>, voltada à “preparação e ao aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País”.

Machado (2008, p. 73) destaca que as ações do CENAFOR e de seus centros regionais foram reforçadas, no ano seguinte, com a equiparação da formação dos professores das disciplinas científicas e das disciplinas especializadas por meio da Portaria Ministerial nº 339/1970, que

tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas.

Além disso, o Parecer CFE nº 74/1970 determinou que os cursos de formação de professores para o ensino técnico seriam ministrados em 1.600 horas/aula, a serem

---

<sup>138</sup> O referidos centros eram o Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETRGS), Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG), Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CETUTRAMIG), Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) e Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM).



integralizados em nove meses, sendo possível reduzir para 800 horas/aula integralizáveis em cinco meses, caso o candidato possuísse formação técnica específica em nível médio ou superior. E, no mesmo ano, foram definidos tanto um plano setorial, por meio do Parecer CFE 151/1970, quanto “um plano adicional para definir concurso vestibular e currículos dos cursos destinados ao preparo de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico-industrial” (MACHADO, 2008, p. 74).

No ano seguinte, a profissionalização compulsória do ensino de segundo grau (Lei nº 5.692/1971) aumentou a demanda por docentes capacitados e passou a exigir: a) habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena, para atuação em todas as séries; b) licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração, alcançando até o ensino da 2ª série, mediante estudos adicionais. Cientes da precariedade da formação destes docentes, a lei previa que quando os legalmente habilitados não fossem suficientes, poderiam atuar “no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau”.

E se, mesmo assim, não fosse possível completar os quadros, seriam permitidos “candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho”, bem como admitidos profissionais diplomados em outros cursos de nível superior, “mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica”.

No mesmo ano foi aprovado o Parecer CFE nº 111/1971, objetivando unificar as Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial em um Departamento de Ensino Médio e tratando de maneira uniforme a formação de professores, bem como foram normatizadas por meio da Portaria n.º 432/1971 a organização curricular do Esquema I e do Esquema II, que conferiam aos seus concluintes o título de licenciatura: o primeiro para graduados na habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, teria a duração de 600 horas; o segundo seria voltado para portadores de diplomas de técnico de nível médio e ofertado em áreas correlatas à área de habilitação, com a duração variável entre 1.080, 1.280 ou 1.480 horas.

O Esquema I, integralmente dedicado à formação pedagógica, contemplava as disciplinas “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau (ensino colegial)”, “Psicologia da Educação”, “Didática” e “Prática de Ensino”, esta última com duração mínima de 290 horas e cursada “sob a forma de estágio supervisionado em atividades práticas da habilitação ou habilitações de magistério, precedido sempre que possível de aulas dirigidas ou experimentais e desenvolvido em escolas da comunidade”. O Esquema II englobava, além das disciplinas

constantes do Esquema I, conteúdos especificamente relacionados à área de habilitação pretendida, sendo esta definida como “todas as disciplinas especializadas dos diversos cursos de ensino médio (de 2.º grau ou 2.º ciclo técnico) referente às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, aprovadas pelos órgãos competentes dos diferentes sistemas de ensino”, cujo currículo mínimo só seria definido com o Parecer CFE nº 1.073/1972.

A partir de então, conforme aponta Machado (2008, p. 76), diferentes pareceres foram emitidos pelo Conselho Federal de Educação, na tentativa de dirimir dúvidas sobre formação, registros e exercício profissional no ensino técnico, “soluções vistas como emergenciais e provisórias [que] se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica”.

Neste período, uma das discussões girava em torno da criação de uma licenciatura plena para este segmento, o que foi encaminhado pela Resolução CFE nº 3/1977 e pela Portaria nº 396/1977. No entanto, embora a resolução tenha determinado um currículo mínimo diante da qual as instituições de ensino, que até então ofertavam os Esquemas I e II, deveriam se adequar em um espaço máximo de 36 meses, a Portaria acabou por “flexibilizar” tal determinação ao possibilitar os “cursos emergenciais”.

De acordo com a Portaria nº 396/1977, tais cursos poderiam ter a carga horária reduzida mediante aproveitamento de estudos ou de experiências do candidato, conforme sua formação e habilitação. Sendo assim, a duração mínima seria padronizada da seguinte forma:

- a) Para portadores de diplomas de 2.º grau, que tenham tido, pelo menos 900 horas de estudos específicos em área afim à habilitação pretendida, a duração do curso será feita de, no mínimo, 2.000 horas.
- b) Para professores que possuam formação em nível de 2.º grau e que tenham, no mínimo, dois anos de exercício de magistério, na data da publicação desta Portaria, em, pelo menos, uma disciplina especializada do ensino de 2.º grau, dentre aquelas em que pretendem habilitação docente, a duração do curso será de, no mínimo, 1.500 horas.
- c) para portadores de diploma de grau superior, obtido em curso de duração plena e relacionado com a habilitação pretendida, excluídos os portadores de diploma de licenciatura, a duração do curso de licenciatura será de, no mínimo, 840 horas (BRASIL, 1977).

Além disso, a portaria possibilitava, mediante a ausência de professores habilitados, a oferta de “cursos de treinamento para iniciar candidatos com formação mínima em nível de 2.º grau na metodologia e na utilização dos equipamentos específicos das habilitações básicas”, o que permitiria ao docente “ministrar, em caráter precário, o ensino de conteúdos da formação especial das habilitações básicas, podendo ser aproveitados nos cursos de licenciatura plena”.

Conforme apresentamos anteriormente, a responsabilidade pela oferta “de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” ficou sob a responsabilidade dos recém-criados CEFETs (Lei nº 6.545/1978). Diante do tempo necessário para que estas instituições se adaptassem as novas demandas, um Plano de Curso Emergencial para formação de professores de disciplinas especializadas foi especificado por meio do Parecer Sese nº 47/1979, o que não impediu que a oferta dos Esquemas I e II adentrassem a década de 1980, sob a justificativa de que não havia recursos suficientes para a oferta da licenciatura plena.

Na realidade, diferentes normativas foram lançadas à medida que dúvidas eram sinalizadas, inclusive alterando os textos da Resolução CFE nº 3/1977 e da Portaria nº 396/1977, até o momento no qual a Resolução CFE nº 7/1982 tornou tal formação opcional, “por via dos Esquemas I e II ou por via da Licenciatura Plena. Ou seja, o que antes era entendido como provisório se tornou permanente e o prazo de três anos para a extinção dos cursos emergenciais deixou de existir” (MACHADO, 2008, p. 78).

É interessante observarmos que desde a instituição das Escolas Técnicas Federais e, conforme vimos anteriormente, a progressiva aproximação de seus cursos a um caráter propedêutico, movimento este principalmente articulado ao novo tipo de trabalhador demandado por um mercado cada vez mais restritivo às aspirações das camadas médias no pós-golpe militar de 1964, o perfil do aluno foi sendo “elitizado”. Conforme aponta Kuenzer (1999, p. 133), essa nova “clientela” passou a conceber essas instituições como “uma escola pública de qualidade e que lhe permite acesso ao ensino superior sem o custo dos cursinhos privados e, ao mesmo tempo, lhe facilita inserção no mercado de trabalho, com salários competitivos”, concepção que se faz presente na fala da professora Carolina, se referindo a época de estudante no CEFET-Rio:

*Não tem como negar, éramos uma unidade em 1994 e o foco era o vestibular [...] eram poucos os colegas que se mantinham depois na carreira, mesmo como técnico, né... [...] Eu lembro que nos últimos períodos, que eram só técnicas mesmo, tive colegas que fizeram até o penúltimo período para terem o diploma do ensino médio e saíram como auxiliar de técnico de laboratório, e largaram... Uma foi fazer direito e outra foi fazer música, hoje são ótimas, super renomadas nas áreas delas, mas não concluíram o técnico...*

Para Xavier (2014, p. 840), “a história de um grupo profissional tem como eixo central a inserção e as funções sociais que este eixo contempla, bem como os projetos de sociedade de que são portadores”. Sendo assim, consideramos que a reorientação institucional da Educação Profissional a partir da década de 1960, voltada a novas demandas de atuação profissional

(especialmente na área industrial e de serviços), provocou uma mudança do “status” social destes docentes: antes voltados aos “pobres e desvalidos”, estes sujeitos passariam a atender a “nova” classe média em busca de ocupações especializadas e assalariadas.

No entanto, esta “valorização” não se refletiu no plano de sua formação. Somente em 1987 a discussão seria retomada e uma nova proposta de licenciatura tomaria impulso, através de um grupo de trabalho composto pela recém-criada Secretaria do Ensino de Segundo Grau (SESG/MEC)<sup>139</sup> e a Sesu: a proposta “Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau” foi encaminhada ao CFE em 1989 e, como o nome já indica, foi pensada especificamente para o setor secundário. No mesmo ano, a temática também foi discutida pela Comissão Especial Interconselhos, constituída por membros do CFE e do Conselho de Mão-de-Obra do Ministério do Trabalho mas, efetivamente, nada se concretizou.

Na década seguinte, percebemos que a temática efetivamente não era uma prioridade, principalmente ao observamos o conteúdo da LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394), que não trouxe especificações para a formação de professores para a Educação Profissional. Em sua versão original, a formação deste grupo seguiria o estabelecido para todos os profissionais da educação, dos diferentes níveis e modalidades de ensino, cuja formação teria como base “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Em suas “disposições transitórias”, foi instituído que um ano após a promulgação da LDBEN teria início a “Década da Educação” (1996-2006), onde somente seriam “admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”<sup>140</sup>, contexto no qual foi extinta a licenciatura curta, passando a ser a licenciatura plena o pré-requisito para a atuação na Educação Básica. O caráter genérico e minimalista da primeira versão da lei máxima da educação nacional foi funcional ao papel que os professores passariam a ocupar no projeto de sociedade em curso, cuja formação seria diretamente inserida ao processo de redimensionamento do capitalismo contemporâneo.

Com a LDBEN/1996 e a instituição das licenciaturas como base da formação pedagógica, foi prevista pelo Art. 63 a oferta de “programas de formação pedagógica para

---

<sup>139</sup> Tal secretaria englobou os extintos Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), seus regionais e a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri).

<sup>140</sup> Sem uma orientação clara por parte do MEC, a expressão “treinamento em serviço” deu margem a inúmeras interpretações, sendo objeto de discussão do Parecer CNE/CP nº 008/2009. O parágrafo foi revogado pela Lei nº 12.796/2013.

portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”, quadro no qual se inseriam os professores atuantes no ensino técnico de nível médio, oriundos de carreiras que não disponibilizam licenciaturas como, por exemplo, as Engenharias e cursos superiores de tecnologia.

A formação determinada pela LDBEN/1996, de caráter especial e que visava suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, foi especificada por meio da Resolução CNE/CP nº 2/1997, voltada a portadores de diploma de nível superior em cursos relacionados à habilitação pretendida e com duração mínima de 540 horas, sendo 300 horas obrigatoriamente voltadas à prática docente; Machado (2008) chama atenção para a expressiva diminuição da carga horária em relação ao que era praticado anteriormente, o que avalia como um menosprezo em relação à formação teórica e pedagógica destes docentes. No que tange à estrutura curricular, o documento determinou três núcleos:

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (CNE, 1997).

O documento também previa que a atuação em sala de aula, em disciplinas afins à habilitação pretendida, poderia ser compreendida como capacitação em serviço a ser supervisionada pela instituição responsável. Além disso, qualquer IES que possuísse cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas poderia ofertar o programa, sem necessidade de autorização prévia, sendo obrigatório submeter ao CNE, em um prazo de até 3 anos, o processo de reconhecimento do mesmo para sua continuidade.

Este direcionamento encontrou resistências e gerou questionamentos, conforme bem exemplifica o Parecer CNE/CES Nº 125/2005, que tratou da consulta sobre a obrigatoriedade da complementação para egressos de cursos de mestrado. A consultante, com 13 anos de experiência ininterrupta no magistério da Educação Básica e a quem o relator afirmava compreender que a formação em pós-graduação *stricto sensu* isentaria “o profissional em

apreço de descer ao pormenor da formação licenciada dos cursos de bacharelado requerida pela Res CNE/CP nº. 2/97”, questionava:

como a lei maior da educação pode exigir titulação mínima de magistério da educação básica na modalidade normal e fechar os olhos para a titulação de elevado grau que é o mestrado? Como o Legislador iria exigir a titulação de curso normal de nível médio para o magistério e não consideraria a formação *stricto sensu* para o magistério da educação básica? Se os sistemas de ensino não considerarem o egresso de pós-graduação *stricto sensu* apto a lecionar na educação básica, com todo o seu aprofundamento e pesquisa, a iniquidade está institucionalizada. Nenhum professor egresso de bacharelado, amante do magistério da educação básica, sentir-se-á estimulado a estudar porque investirá “pérolas aos porcos” e verá que seu esforço “não valerá a pena” (CNE, 2005).

Uma percepção que desconsidera, conforme bem aponta Kuenzer (2008, p. 39), a tradição dos cursos de mestrado e doutorado em formar “professores de nível superior centrados na pesquisa, mas sem formação pedagógica”. Ainda de acordo com a autora,

Estes profissionais são qualificados nas áreas específicas e tornam-se professores sem estudar educação. São raros os programas de mestrado e doutorado que têm metodologia do ensino superior, por exemplo. Embora a Capes tenha criado o estágio em docência, paradoxalmente os programas de pós-graduação o ofertam independentemente da oferta de formação para docência, partindo-se do pressuposto de que se você conhece a ciência a ser ensinada, torna-se professor automaticamente (KUENZER, 2008, p.39).

O público docente em exercício na EPT seria atendido, principalmente, pelos CEFETs que, por meio do Decreto nº 2.406/1997, foram autorizados a “ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica”. No entanto, a suspensão da oferta dos cursos descritos na Portaria nº 432/1971 a partir da vigência da Resolução CNE/CP nº 2/1997 foi efetivada sem a apresentação de uma alternativa para o Esquema I, ou seja, os cursos voltados aos professores portadores de diploma de ensino técnico de nível médio.

Este público se manteve presente em sala de aula por meio do Decreto nº 2.208/1997 que, ao regulamentar alguns pontos da Lei nº 9.394/1996, estabeleceu que as disciplinas do currículo do ensino técnico seriam ministradas por, além de 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 de programas especiais de formação pedagógica”. Ao analisar o referido decreto, Machado (2008, p. 79) afirmou perceber,

claramente, a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente. Na minha avaliação, esse viés é o que se constituiu como predominante na formação docente para a educação profissional. O entendimento de que experiência prática é mais importante ou até suficiente para ser professor desta área pode ser visto como um fator explicativo da enorme evasão dos matriculados na Escola Wenceslau Braz e das flexibilizações de prazos para o atendimento à legislação. É também explicativo da penetração da pedagogia condutivista na educação profissional, baseada no método demonstrativo.

Diante da heterogeneidade das redes de profissionalização do Brasil, constituídas pelas escolas públicas (federais, estaduais e municipais), comunitárias e particulares, bem como o Sistema S, sindicatos e organizações não governamentais, a medida mais uma vez de caráter emergencial (que se tornou regra) levou o CNE a emitir diferentes pareceres versando, principalmente, sobre a equivalência dos certificados de complementação pedagógica às licenciaturas e direitos referentes à habilitação profissional, sendo possível identificar uma aura de crítica à própria materialização da proposta de formação em curso.

O Parecer CNE/CP 26/2001, por exemplo, apontou que a premissa de carência de professores habilitados para a oferta do curso não foi respeitada pelas instituições e a Resolução passou a

ser utilizada para justificar uma “via rápida” ou “alternativa” aos cursos de licenciatura, dado que seu objetivo era o de conferir habilitação equivalente àquela que legitima o ingresso na carreira do magistério (a licenciatura, de graduação plena), fazendo com que todos os professores tivessem acesso aos planos de carreira do magistério, deixando para trás a figura do professor leigo com diploma de nível superior.

Além de ter possibilitado uma interpretação inadequada de “via rápida” para formação docente, a Resolução CNE/CP 02/97 tem se prestado, diferentemente da sua verdadeira intenção, para a “plenificação de licenciatura curta”, o que, sem dúvida, trata-se de outra forma inadequada de fazer uso dos seus dispositivos (CNE, 2001).

Reconhecendo o caráter “emergencial” e provisório dos programas de complementação pedagógica, o Parecer inclusive sinalizou o certificado como uma credencial qualitativamente distinta de um diploma, o que

evidencia a ausência de igualdade entre o que se pretende permanente (a licenciatura, de graduação plena, que conduz a diploma) e o que se pretende temporário, a complementação pedagógica que parte de um diploma pré-existente (de bacharelado ou denominação específica) e lhe agrega qualidades, certificando-as (CNE, 2001).

Além disso, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 0112/2003, os diplomados através de graduações tecnológicas não estariam aptos a cursar a complementação pedagógica, por entender que tais cursos não configuram uma graduação plena. Esta concepção foi rebatida pelo

Parecer CNE/CP nº 007/2003, onde os relatores compreenderam que os portadores de diplomas de tecnólogo, tal qual os graduados em curso de bacharelado, poderiam cursar os programas especiais de formação pedagógica desde que comprovassem “sólida formação e conhecimentos na área de estudos ligada à habilitação pretendida para lecionar na Educação Básica e na educação profissional de nível técnico”.

Para Pereira (2004, p. 10), ao discursar sobre a formação de professores para a EPT no Fórum de Educação Profissional realizado em 2004, em Brasília, a questão estaria resolvida mediante

o estabelecimento nas instituições que ministram graduações tecnológicas de um núcleo pedagógico articulado à formação técnica ao longo da formação desses tecnólogos, de acordo com a legislação para as licenciaturas. Esta seria mais uma alternativa para a formação docente, sem, contudo, desconsiderar as já existentes.

Ao mesmo tempo em que o então Diretor do CEFET Campos, à época, defendia a necessidade de uma “política inadiável e perene, diante do compromisso com a expansão desta modalidade de ensino de forma qualificada, democrática e sintonizada com os ideais de construção de uma nação soberana do ponto de vista social, econômico, cultural e científico”, também afirmava que

Se antes, “os cursos emergenciais” ministrados por esses centros já trouxeram uma colaboração significativa para os professores considerados leigos, dessa forma ora proposta, as instituições estariam também trabalhando na superação desses cursos de capacitação pedagógica, além de estarem contribuindo mais eficazmente para formar professores para as disciplinas específicas dos cursos (PEREIRA, 2004, p. 10).

Apesar dos caminhos apontados em diferentes espaços sob perspectivas diversas, esta política se manteve no plano das expectativas, sendo ainda mais fomentadas pela instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, marco que deu maior visibilidade à EPT e alterou significativamente tanto a estrutura, quanto a base epistemológica e ético-política da formação e trabalho de seus docentes, instâncias atacadas pelas políticas contemporâneas antes mesmo que alcançassem sua consolidação.



### 3.2 Concepção de formação docente mediante reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Conforme apontamos anteriormente, o Decreto nº 5.154/2004 instituiu o ensino médio integrado à educação profissional técnica e, embora não tenha feito nenhuma menção à formação de docentes na EPT, levou à alteração do capítulo referente à Educação Básica na LBDEN, estendendo a obrigatoriedade da licenciatura aos docentes da Educação Profissional. Ao mesmo tempo, com a instituição da Lei nº 11.195/2005 foi iniciada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, contando com a construção de novas unidades e, conseqüentemente, ampliando a contratação de docentes oriundos de uma ampla gama de áreas do conhecimento, nem todas contempladas com a oferta de licenciatura.

Esta nova conjuntura reacendeu o debate sobre a formação destes docentes, conforme expressou o VIII Simpósio da série “Educação Superior em Debate”, organizado pelo INEP, em setembro de 2006, com a temática “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”. Uma iniciativa que buscou demarcar a Rede Federal de EPT como espaço de formação dos seus docentes em um contexto em que,

de um lado, há a afirmação da diferença da Rede, em relação às outras Ifes, pelo seu conteúdo, a EPT, reforçado pela própria rede. Entretanto, simultaneamente, há a negação dessa diferença, pela prática, também da própria Rede, que opta por não ofertar a Formação de Professores para a área tecnológica, em que estariam inscritas as disciplinas técnicas do nível médio de ensino (OLIVEIRA, 2008, p. 166).

No ano seguinte, como fruto deste simpósio, discussões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação dos professores da Educação Profissional foram tensionadas no âmbito da SETEC mediante a formação de um Grupo de Trabalho (GT) e sistematizadas no documento “Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional”, que trouxe como um de seus pilares uma política contempladora da formação inicial, ou seja, as licenciaturas, reforçando a

necessidade de uma ampla e massiva política que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, bem como estratégias de formação de formadores. O que se requer é a inclusão das demandas de formação de professores para a educação profissional no bojo desta discussão, preservando-se o caráter unitário deste sistema nacional de formação docente, evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas (MACHADO, 2007, p. 11)

Neste sentido, foram propostas pelo documento a oferta de cursos de licenciatura: a) para graduados; b) integrada com curso de graduação em tecnologia; c) para técnicos de nível médio ou equivalente e d) para concluintes do ensino médio. Desta forma, estariam contempladas,

no mínimo, três situações distintas quanto aos grupos aos quais se destinam essa formação. Em primeiro lugar, os profissionais não-graduados que já atuam na EPT. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. Finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial (MOURA, 2008, p. 208).

Ao mesmo tempo, o documento base “Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio”, lançado pela Setec, em 2007, com o objetivo de reforçar as diretrizes postas no Decreto nº 5.154/2004, reforçou esta concepção de ampliação do campo de formação para além dos docentes em exercício, apontando que a recomposição do quadro docente para a EPT frente ao plano de expansão deveria ser acompanhada de um projeto que articulasse as diferentes secretarias do MEC com sindicatos, entidades de pesquisa, sistemas estaduais e municipais de educação, considerando a formação inicial e continuada. O documento também destacou que os programas especiais de formação pedagógica voltados aos docentes não licenciados, nos moldes da Resolução CNE/CP 02/97, não atendiam às necessidades postas pela realidade, bem como o fato de

que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a Educação Básica (SETEC, 2007, p. 33).

Para além da competência técnica em uma área profissional, a formação docente deveria contemplar as especificidades da dimensão didático-político-pedagógica da EPT e sua integração com a Educação Básica. A proposta visava ir além da preponderância da técnica,

incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (SETEC, 2007, p. 34).

Paralelamente a estas recomendações, a discussão sobre a construção de cursos de formação de professores para a Educação Profissional foi retomada sob a perspectiva da

licenciatura, visando ao rompimento com formações de caráter emergencial e à consolidação de uma cultura voltada para a construção da identidade docente. No entanto, esta concepção não era uma unanimidade, sendo questionada a real demanda por este formato de curso, exceto se fosse integrado aos CSTs ou destinado

aos concluintes de cursos técnicos de nível médio. [...] Esse público traz em seu repertório os conhecimentos e a própria vivência no campo da educação profissional, o que, seguramente, lhes concede um diferencial em relação aos demais, tornando perfeitamente viável, já nos dias atuais, uma licenciatura voltada para a EPT que os tenha como destinatários (MOURA, 2008, p. 214).

Uma licenciatura específica como principal via de formação para os docentes da EPT já havia sido contestada antes mesmo desta retomada, como nos indica o Parecer CNE/CEB nº 37/2002, afirmando que

A licenciatura, por assim dizer “*stricto sensu*”, para a educação profissional esbarra em dificuldade quase intransponível. As áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial: a demanda das instituições de ensino técnico, em geral, não comporta o esforço e o investimento, público e privado, necessários à implantação de um curso superior. Assim, as soluções caracterizadas nesta consulta e outras encontradas pelas instituições de ensino técnico em estreita ligação com o setor produtivo, devidamente examinadas pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino, devem continuar a atender, de forma diversificada e flexível, as necessidades de formação de docentes para a educação Profissional (CNE, 2002).

Encaminhada ao CNE em 2008, a proposta inicial do GT foi avaliada por meio de um parecer emitido somente em 2010, onde foram acrescentados ao rol de possibilidades formativas cursos de pós-graduação *lato sensu* e programas especiais para profissionais graduados, amparando-se na Resolução CNE/CP nº 2/1997. Diante das limitações normativas, a lógica da “diversificação” e “flexibilização” tão marcantes na história dos docentes deste segmento continuou a ser perpetuada, conforme percebemos na Resolução CNE/CB nº 1/2008 que definiu os profissionais do magistério, regulamentando o texto constante na Lei nº 11.494/2007, instituinte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Conforme aponta o documento,

Art. 4º Integram o magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, os docentes: I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes; II – pós-graduados em

cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional; III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio (CNE, 2008).

Desta forma, excepcionalmente poderiam ser aceitos no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, de acordo com a Resolução CNE/CB nº 1/2008:

a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e **aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço**; b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, **desde que preparados em serviço para esse magistério** (CNE, 2008, grifo nosso).

Percebe-se até aqui, portanto, que os pareceres do CNE constituíram-se em instrumento substitutivo de uma efetiva política nacional de formação de docentes em exercício na EPT, reforçado por um Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001) que, embora tenha sinalizado dentre seus objetivos e metas a modificação, até 2002, das “normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores”, manteve o estabelecimento de “programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional” em parceria com instituições diversas.

Mas outra modificação estrutural manteria esta temática em discussão: a criação, por meio da Lei nº 11.784/2008, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)<sup>141</sup>, em adequação ao projeto dos Institutos Federais e seu princípio de verticalização, onde o professor pode vir a atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, além de exercer atividades de pesquisa, extensão, gestão e atuar em políticas setoriais e programas governamentais. É importante destacarmos que a obrigatoriedade da habilitação em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente ratificada por esta lei foi revogada com a regulamentação da carreira, em 2012, por meio da Lei nº 12.772, que menciona apenas diploma de curso superior em nível de graduação.

Brandão (2010) pontua que a implantação de uma carreira específica para os docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, distinta da carreira do Magistério

---

<sup>141</sup> Migraram para esta carreira os cargos dos Quadros de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao MEC, que integravam a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (Lei nº 7.596/1987).

Superior, já era um projeto do governo FHC e que o governo Lula, em seu segundo mandato, ajustou tanto à nova Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como aos anseios do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET). Ainda de acordo com a autora, o governo

Ignorou todo trabalho e negociação política que vinha sendo realizado, há anos, pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES SN) de unificar as duas carreiras de docentes do MEC (ensino de 1º e 2º graus e ensino superior) (BRANDÃO, 2010, p. 75).

Desde a década de 1980, a defesa da formação enquanto base da identidade profissional docente também se configura objeto de articulação de diferentes entidades como, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). No entanto, o percurso histórico nos mostra que, no que tange à formação dos docentes da EPT, prevaleceu a distinção de caráter qualitativo, levando ao questionamento dos limites de uma base comum onde não se integra a discussão entre a cultura escolar e a cultura do trabalho.

Neste sentido, a qualificação inadequada destes sujeitos continuou a ser apontada como uma das maiores dificuldades que a reformulada Rede de EPT precisaria enfrentar, retomando como “necessária e urgente a instituição preceitual de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes”, conforme aponta o documento “Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica - Concepção e Diretrizes” (BRASIL, 2010). Ainda de acordo com o documento,

Diante desse universo, não se poderia prescindir do traçado de um paradigma para a formação pedagógica que ultrapassasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas. A necessidade é a construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático de rede de saberes como horizonte. Além disto, é necessário fortalecer o sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói e de que projeto de sociedade se pretende. Diante dessa conjuntura, não se pode pensar no crescimento e desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica sem a implementação de políticas permanentes para os cursos de licenciatura. Enfim, vislumbra-se com os Institutos Federais, a possibilidade de repensar a educação superior de forma consistente, na perspectiva de superação de distorções históricas (BRASIL, 2010, p. 30).

Ao discutir profissionalização e formação de professores para a Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 também sinalizou a necessidade de se reconhecer que a formação dos docentes voltados ao ensino profissional guarda especificidades, conforme podemos verificar no trecho destacado:

O grande diferencial entre um e outro profissional é que, essencialmente, o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente. Esta é uma variável de fundamental importância para distinguir a formação deste professor da Educação Profissional daquele outro da Educação Básica, de modo geral. Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador.

Além destes dois campos de saberes fundamentais, ainda se exige do professor da Educação Profissional, os saberes específicos do setor produtivo do respectivo eixo tecnológico ou área profissional na qual atua. Não se trata, portanto, de apenas garantir o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares, os quais podem, muito bem, ser adquiridos em cursos de graduação, tanto no bacharelado quanto na tecnologia, ou até mesmo em cursos técnicos de nível médio, que podem ser considerados como pré-requisitos. Ao lado dos saberes pedagógicos, o conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional constitui outro dos três eixos estruturadores fundamentais da formação de docentes para a Educação Profissional, ao lado do cultivo dos saberes do trabalho, traduzidos em termos de vivência profissional e experiência de trabalho (CNE, 2012).

No entanto, nem mesmo a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 usando como fundamentação este parecer para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresentou avanços: em seu Art. 40, dedicado à formação docente, sinalizou que aos não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, seria assegurado, tendo como prazo máximo o ano de 2020,

o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

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

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC<sup>142</sup>;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (CNE, 2012).

Orientações conflituosas com o disposto pela Resolução CNE/CP nº 2/1997 que, apesar da indicação de ter seu conteúdo revisado em um prazo de 05 anos, somente perdeu a vigência

---

<sup>142</sup> A Rede Certific foi instituída em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), via Portaria Interministerial nº 1.082/2009, reestruturada por meio da Portaria Interministerial nº 05/2014 e regulamentada pela Portaria SETEC/MEC nº 8/2014, atuando no reconhecimento de saberes, conhecimentos e competências oriundos de processos formais e não formais de aprendizagem, para fins de exercício profissional ou de prosseguimento de estudos.

com a instituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. De acordo com o Art. 14 da referida resolução,

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição (CNE, 2015).

A tardia atualização das diretrizes voltadas à formação dos docentes da Educação Básica movimentou as instituições de EPT a pensarem em estratégias para a consolidação de cursos de formação pedagógica, considerando ainda as possibilidades postas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, não revogada no texto da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Inclusive, o Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (PROFEPT) alinha-se à primeira normativa. Criado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em 2016 (Resolução do Conselho Superior nº 161/2016) o PROFEPT

tem como objetivo proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado<sup>143</sup>.

<sup>143</sup> Texto retirado da apresentação do PROFEPT em seu sítio institucional, disponível em <https://profepct.ifes.edu.br/sobreprofepct>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

Situado no âmbito da educação continuada, o curso é coordenado nacionalmente pelo IFES e ofertado de forma semipresencial pelas instituições associadas pertencentes à RFEPCT, com uma carga horária total de 480 (quatrocentos e oitenta) horas. O ingresso é anual, por meio de um Exame Nacional de Acesso e o corpo docente é composto por professores pertencentes ao quadro permanente da Rede, desde que possua título de doutor e produção na área de ensino ou educação; já o discente deve apresentar como trabalho de conclusão de curso “um produto educacional que possua aplicabilidade imediata”, preferencialmente com foco no Currículo Integrado e no Ensino Médio Integrado<sup>144</sup>.

De toda forma, as pretensões de que a criação dos Institutos Federais fomentaria uma formação inicial de professores onde estivessem contempladas as especificidades da EPT foram ficando cada vez mais distanciadas. O próprio Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR), instituído em 2016 (Portaria MEC/SETEC nº 15) e organizado em torno de Programas de Capacitação Profissional (cursos de até 360 horas), Programas de Formação Gerencial e Programas de Qualificação (Técnico de Nível Médio, Graduação e Pós-Graduação lato e stricto sensu) não trouxe nenhuma referência neste sentido.

Até mesmo o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), por exemplo, demarcou mais uma vez a histórica dicotomia: ao mesmo tempo em que afirmou assegurar que todos os docentes “da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, apontou o desenvolvimento de “modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes”. Para atendimento a esta meta, foi determinado no bojo da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto Nº 8.752/2016, o “estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica [...]” (BRASIL, 2016).

Mas foi em 2017, mediante a controversa Reforma do Ensino Médio citada anteriormente, que esta cisão seria aprofundada por meio da inclusão de dois incisos no Art. 61

---

<sup>144</sup> Conforme levantamento realizado em 2018, há 38 instituições participantes, dentre elas o IFRJ, que oferta o curso no campus Mesquita.



da LDBEN, definindo que também serão considerados docentes habilitados para atuar na Educação Básica:

- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...]
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

O reconhecimento do “notório saber” enquanto requisito suficiente (sem indicações clara de como tal certificação será operacionalizada) e voltado exclusivamente ao itinerário da formação técnica e profissional desonera definitivamente o Estado da responsabilidade de conceber e investir em políticas voltadas à formação política e pedagógica destes docentes, afirmando politicamente o lugar secundário da EPT na educação brasileira e desqualificando o processo de profissionalização destes docentes. Processo este que, no que se refere à docência, de uma forma geral, vem sendo progressivamente impactado por

um conjunto de mudanças sociais que ocorreram nos últimos anos, tais como o advento da escola de massas, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a mudança nas expectativas em relação ao sistema de ensino e o aumento das exigências em relação ao trabalho do professor, provocando a ruptura do consenso em torno dos objetivos do ensino, do papel da escola e das funções do professor (XAVIER, 2014, p. 837).

Mudanças que são articuladas aos interesses de diversos institutos, fundações e grupos econômicos de capital privado que, por sua vez, interferem cada vez mais na condução de políticas públicas por meio da realização de pesquisas, eventos e consultorias, conforme podemos observar por meio da atuação da organização “Todos Pela Educação”, movimento institucionalizado em 2006, em São Paulo, visando contribuir para a “melhoria” da Educação Básica brasileira. No entanto, conforme aponta Frigotto (2017, p. 28), o que presenciamos é um movimento de desqualificação do professor e esvaziamento do espaço escolar por meio da adoção de uma ideia de educação enquanto “prestação de serviço”, principalmente “mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar”.

Embora este movimento tenha forte influência no que diz respeito à discussão sobre a formação de professores, não há nenhuma referência explícita no que tange aos docentes da EPT, sendo identificadas somente duas produções relacionadas à Educação Profissional em seu

sítio institucional<sup>145</sup>. No entanto uma delas, intitulada “Formação técnico-profissional - Um olhar sobre o ensino técnico do Brasil” (ARAÚJO; LIMA, 2019), chama atenção por se apresentar como resultado de uma “encomenda” do Itaú BBA, banco de investimentos atrelado ao grupo Itaú Unibanco e definido como um dos maiores conglomerados financeiros do mundo; tal demanda seria “mapear a realidade da educação técnico-profissional no Brasil e os principais dilemas a serem enfrentados para promover intervenções de qualidade nesse campo”.

Uma das questões a serem “equacionadas” para a implantação de um novo modelo de educação profissional seria a

necessidade de contar com um corpo de profissionais adequado nas escolas, sobretudo, professores, cuja carência em disciplinas específicas já se verifica nas escolas de nível médio. Assim, é preciso que se faça uma investigação detalhada em relação a esses profissionais, abarcando, de um lado, o quantitativo existente e respectivas áreas de formação; e, de outro, os conhecimentos necessários e as expectativas em relação a como irão trabalhar (ARAÚJO; LIMA, 2019, p. 96).

Para tanto, as autoras indicam que “as parcerias público-privadas podem contribuir para a viabilização desse modelo, auxiliando na melhor definição das áreas e características de formação, na identificação e disponibilização de tecnologias e programas de formação de professores e, mesmo, na oferta de cursos” (ARAÚJO; LIMA, 2019, p. 97). É interessante percebermos que, embora de forma implícita, as autoras sinalizem um perfil “ideal” de instituição e, conseqüentemente, de professor para esta modalidade de ensino, menos “especializado”, conforme demonstra este trecho:

Foi destacado na entrevista realizada que, ao contrário do Senai, que nunca deixou de trabalhar com a aprendizagem, a maior parte das instituições de ensino profissional não gosta de atuar nesse campo, segundo o professor [entrevistado]: “Os **doutores** acham que ensinar a apertar parafuso não é função deles” (ARAÚJO; LIMA, 2019, p. 161, grifo nosso).

De toda forma, o setor privado encontra um campo favorável de atuação mediante as lacunas não preenchidas pela esfera pública, conforme demonstra o documento “Política para a educação e as diretrizes para o MEC”<sup>146</sup> apresentado em maio de 2019 e que atualizou o status

<sup>145</sup> Além da produção citada no corpo do texto, foi localizado um artigo, intitulado “Formação profissional ou superior: o que (não) vou ser quando crescer” (2018). Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-profissional-ou-superior-o-que-nao-vou-ser-quando-crescer/> Acesso em: 19 de abril de 2020.

<sup>146</sup> Disponível em <https://static.poder360.com.br/2019/05/apresentacao-abraham-weintraub-camara.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

das metas do Plano Nacional de Educação: apesar do destaque dado à EPT, trazendo como uma de suas estratégias a “formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica com foco na prática”, nenhum caminho para sua implementação foi apontado.

Na prática esta política seria incorporada, conforme vimos anteriormente, ao Programa Novos Caminhos, que destacou no eixo “Articulação e Fortalecimento” como uma de suas estratégias

o **apoio** à formação de professores e demais profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. É de suma importância garantir que mais professores tenham acesso a cursos de complementação pedagógica, atualização tecnológica e/ou especialização, bem como criar oportunidades de acesso de docentes a cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Matemática, Ciências e **Educação Profissional** e também ao mestrado profissional, com foco em Educação Profissional e Tecnológica (NOVOS CAMINHOS, 2019, grifo nosso).

Ao pretender “apoiar” a formação dos docentes, fica explícito o entendimento de que a Rede de Educação Profissional e Tecnológica não será elencada pelo programa como principal espaço de formação destes sujeitos, contrariando as expectativas presentes desde a sua reorganização, no início dos anos 2000. Ao mesmo tempo, destaca a “Educação Profissional” como uma das áreas de licenciaturas a serem priorizadas, o que exigirá atenção diante do cenário que se apresenta, principalmente mediante a estrutura posta pela reforma do ensino médio: diante da organização dos currículos por áreas de conhecimento e supressão de determinadas disciplinas que passam a ser trabalhadas como “estudos” e “práticas”, não seria surpresa a exclusão de habilitações específicas na formação inicial, levando o “licenciado em Educação Profissional” a atender, de forma precarizada, a uma demanda antes suprida por outros profissionais docentes, oriundos de áreas diversas.

Em alinhamento às reformas curriculares engendradas a partir de 2017, foi fomentada a necessidade de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação, bem como a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, conforme consta no Parecer CNE/CP nº 22/2019. Em análise sobre este processo, Curado Silva (2020, p. 104) destaca que a proposta já apontava claramente para a

padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC. Fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Um dos pontos do Parecer CNE/CP nº 22/2019, por exemplo, baseado em uma pesquisa realizada por uma instituição privada que se propôs comparar diretrizes nacionais de regulamentação das licenciaturas em diferentes países<sup>147</sup>, foi “verificar em que medida os países investigados possuem cursos semelhantes à complementação pedagógica no Brasil” (BRASIL, 2019, p. 10). Neste sentido, verificou que

Nos países examinados, a preparação de não licenciados para o exercício do magistério se dá em cursos de mestrado profissional ou pós-graduação lato sensu, que podem ser considerados como equivalentes aos cursos de formação pedagógica de graduados existentes no Brasil (BRASIL, 2019, p. 10).

Embora compartilhem de um ideal de formação pedagógica sólida para o docente da EPT, Burnier e Gariglio (2014, p. 91) consideram que a oferta de um curso de licenciatura não é atraente para quem já concluiu uma graduação e, assim como a pesquisa citada acima, apontam para os cursos de especialização como a saída para este impasse, ressaltando “que a carga horária teria que ser significativamente ampliada para além do mínimo de 360 horas exigido para esse tipo de curso”.

A BNC-Formação foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019, ignorando todos os esforços realizados pelas instituições para adequação dos seus cursos ao revogar automaticamente a Resolução de 2015. Embora a carga horária mínima de 3.200 horas das licenciaturas tenha sido mantida, a sua distribuição foi reorganizada, conforme abaixo:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
  - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
  - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (CNE, 2019).

---

<sup>147</sup> A pesquisa citada foi encomendada pelo movimento Profissão Docente ao Instituto Canoa e envolveu “10 países, todos selecionados com base na qualidade dos seus sistemas de educação ou na evolução dos indicadores de desempenho de acordo com os resultados do PISA. São eles: Austrália, Canadá (British Columbia), Chile, EUA (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura” (BRASIL, 2019, p. 10).

A formação pedagógica para graduados, no entanto, teve sua carga horária reduzida de 1.000 a 1.400 horas para 760 horas, distribuídas da seguinte forma:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (CNE, 2019).

Observemos que a carga horária voltada aos conteúdos teóricos corresponde à carga horária mínima de um curso de pós-graduação lato sensu, tal como foi sinalizado pela pesquisa na qual o parecer se baseou para discursar sobre a complementação pedagógica e, diferentemente das diretrizes anteriores, não demarca nenhuma diferenciação entre bacharéis em áreas/componentes curriculares contempladas pelas BNCC e profissionais de áreas diversas que procurem a complementação para a habilitação à docência.

As três dimensões as quais o texto faz referência e que se integram às competências gerais são identificadas como “conhecimento, prática e engajamento” profissionais, cada uma delas se desdobrando em competências específicas que, por sua vez, se desmembram em diversas habilidades, um processo de padronização que, para Curado Silva (2020, p. 119), anula o trabalho docente em suas múltiplas dimensões e torna “simplista e fragilizado o processo de formação de professores, o qual deveria exigir elementos de uma competência de ordem intelectual, ética, política, afetiva e estética”. Mediante uma base que aprofunda a precarização e intensificação do trabalho docente em curso desde a década de 1990 ao retomar o aspecto instrumental da prática, bem como o foco em desempenhos mensuráveis e a responsabilização do docente pelos resultados alcançados, a autora salienta

que considerar a própria prática dos professores nos processos formativos é fundamental, entretanto, não consiste em promover a reprodução de objetivos educacionais listados em uma base, ou na busca de soluções imediatas. É justamente ao contrário, é preciso pensar na qualidade da experiência e se ela acontece na possibilidade da reflexão dada no coletivo e na suspensão do cotidiano. É a práxis, a unidade teoria e prática, revelada não pela utilidade da prática, mas pela transformação da prática (CURADO SILVA, 2020, p. 119).

Na esteira desta BNC, no que tange especificamente aos docentes da EPT, as novas DCNEPT lançadas em 2021 mantiveram o caráter genérico de documentos anteriores ao pontuar em seu Art. 57 que estes sujeitos precisam ter “o domínio dos chamados **conhecimentos disciplinares** associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos

conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional”, de forma que “saiba fazer e saiba ensinar” (CNE, 2021, grifo nosso).

Ainda no que tange à esfera normativa, é importante observarmos que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 suprime a “formação continuada” das DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e, embora expresse que a mesma deva “ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente”, compreende-a enquanto uma das “competências gerais” a serem desenvolvidas pelos docentes, que devem

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (CNE, 2019).

No entanto, no ano seguinte e para surpresa da comunidade acadêmica-profissional, foi divulgada a Resolução CNE/CP nº 1/2020, apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), discussão que, mais uma vez, não contou com ampla participação dos profissionais da educação, especialistas ou entidades representativas. Seu conteúdo é uma extensão das diretrizes voltadas à formação inicial, destacando formação em serviço como “a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças **resilientes** na atuação do professor” (CNE, 2020, grifo nosso).

A ideia de “formação em serviço” também se faz presente no documento das DCNEPT, porém como “substituição” a formação inicial, ao afirmar que

Art. 55. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino (CNE, 2021).

Para estas ações, a BNC-Formação Continuada prevê parcerias com organizações especializadas e a oferta de cursos flexíveis e modulados, o que nos deixa alertas frente a possibilidade do entendimento de que o Estado estaria isento de investir em programas de formação continuada enquanto política, delegando às próprias instituições a responsabilidade por fomentar estes processos, bem como o risco deste processo ser resumido a “pacotes”

prontos ofertados pelo mercado educacional, enfraquecendo o papel das IES e da pesquisa enquanto princípio pedagógico. Sobre esta questão, Curado Silva (2020) sinaliza que

De fato, haja vista que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de expansão das possibilidades de ação dos professores, é necessário pensar a formação continuada como componente essencial para a profissionalização. Entretanto, não pode ser concebida apenas na perspectiva da formação em serviço, relacionada diretamente aos elementos práticos. Muitas vezes, é a suspensão do cotidiano que permite a imersão reflexiva no e sobre o cotidiano.

Ao mesmo tempo, a autora reforça que a reflexão em torno da formação inicial e continuada não pode ser apartada das condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente. Sendo assim, diante das normativas em vigor onde verificamos que o reconhecimento da docência para a EPT enquanto atividade profissional com saberes e práticas específicas mantém como limite a perspectiva da Educação Básica, à revelia de ser tratada, em sua realidade concreta, como um “apêndice” de outras profissões, é no âmbito da formação continuada que concebemos ser viável, a curto e médio prazo, fomentar o debate sobre a questão apontada por Moura (2010, p. 208): “Trabalhar no campo da educação profissional é a mesma coisa que trabalhar na educação básica, sem vinculação com a educação profissional?”.

Essa fala foi registrada durante um workshop realizado em 2008 para apresentação dos resultados do estudo “Integração entre o ensino médio e a educação profissional” realizado pela Representação da UNESCO no Brasil, com participação de dirigentes e especialistas do ensino médio e da educação profissional e tecnológica. Moura (2010, p. 208) reforçou que a indefinição em torno da natureza da formação dos docentes da EPT “levam à seguinte situação: se não é preciso formação específica, de certa maneira, estou negando a profissão docente, pelo menos no campo da educação profissional”. Dando continuidade à sua explanação no debate sobre “formação docente e saberes do trabalho”, o então professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) pontuou não esperar

que o cidadão formado seja apenas um bom técnico. Isso é pressuposto, mas não basta. É necessário que ele detenha mais elementos, até mesmo para avaliar a profissão para a qual está se formando e sua função na sociedade: quais são as condições de trabalho na sociedade atual para o profissional da área? Como ele pode se inserir nessa sociedade e, ao mesmo tempo, atuar para efetivar algumas transformações de interesse coletivo? Portanto, para atuar nessa formação, o docente precisa ter conhecimento específico daquele tipo de profissão para o qual está formando, mas também precisa de conhecimento mais amplo, uma leitura de mundo, da sociedade, do papel da educação e do conjunto da formação do cidadão para a qual está contribuindo (MOURA, 2010, p. 208-209).

Diante dos apontamos realizados até aqui é perceptível que, mesmo que estes discursos reconheçam a constituição do saber docente enquanto múltipla e oriunda de fontes diversas, sejam elas disciplinares (oriundas da formação em área do conhecimento específica), curriculares (definidas institucionalmente em projetos pedagógicos), profissionais (fundamentados nas ciências da educação e ações pedagógicas) e experienciais, adquiridos no âmbito da prática (TARDIF; LESSARD, 2009), é explícito o peso desta última dimensão no processo de formação do docente que atua na EPT. Dimensão menos influenciada pela relação de exterioridade que determina a seleção dos saberes aos quais os docentes (por meio de marcos regulatórios, instituições formadoras, espaços decisórios coletivos) deverão se apropriar ao longo da vida profissional, os saberes experienciais

aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, a experiência dessas limitações e dessas situações é formadora: somente ela permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão. Esses *habitus* podem se fixar num estilo de ensinar, em “macetes” da profissão, ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: expressam, então um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228, grifo dos autores).

No início de nossas discussões, apontamos o quanto a formação e o trabalho docente sob a perspectiva da epistemologia da prática são limitados pela ausência de reflexão crítica sobre como os saberes produzidos espontaneamente pelo senso comum, de forma individualizada e apartada da teoria, impactam na práxis pedagógica. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 222) reconhecem que esta relação de “exterioridade” estabelecida pela prática com os demais saberes “se traduz, no seio do corpo docente, por uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, identificada com a ‘pedagogia e com as teorias abstratas dos formadores universitários’”.

As reflexões de Sacristán (1995, p. 74), por sua vez, nos auxiliam a reafirmar a busca por uma formação de professores para a educação profissional e tecnológica que potencialize a indissociabilidade entre teoria e prática, compreendendo que

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.



Em nossa concepção, um dos motivos que levam à desvalorização da formação é, justamente, a não teorização crítica sobre objetos específicos dos saberes da experiência, apontados por Tardif e Lessard (2009) como dimensões que sempre serão relativizadas em relação à prática e só por meio dela se revelam como, por exemplo, as relações estabelecidas com a organização do espaço (normas, prescrições, estrutura física). Conforme aponta Sacristán (1995, p. 74, grifo do autor),

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.* A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, pode se difundir – conhecimentos, destrezas profissionais etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamentos e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir no contexto.

Diante destes apontamentos, ratificamos que, considerando a docência uma profissão, sua formação inicial deva se dar em instituições de nível superior, em cursos de licenciatura e organizada em torno de conhecimentos específicos, premissa esta historicamente desconsiderada no que tange às especificidades da EPT. No entanto, concebemos que os cursos de formação de professores, inclusive os de caráter continuado, ora tendem a ter como foco a área disciplinar específica de atuação docente, ora estão mais alinhados a uma perspectiva de performance profissional em detrimento da potencialização do trabalho docente, conforme bem aponta o Parecer CNE/CP nº 009/2001, ao discutir diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto formulação do “jeito de dar aula”. [...] Além do mais, as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, frequentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor (CNE, 2001).

As sucessivas tentativas de aplicações de fórmulas e repertórios nem sempre adequados a determinada realidade, desconsiderando a práxis que a constitui, reforçam a exogenia fortemente presente na delimitação da profissão docente (a cargo das reorientações do Estado,

da economia, da ideologia dominante), algo ainda mais exacerbado na educação profissional e tecnológica ao considerarmos o processo de profissionalização destes docentes sob a perspectiva das políticas de formação. Vimos que

no ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para a EPT se torna invisível, porque não se evidencia construção identitária para essa modalidade de ensino, porém, se manifesta os paradoxos e os desencontros no devir dessa modalidade de ensino, que são na realidade migrados da educação superior em geral e também da formação de professores para a Educação Básica (COSTA, 2016, p. 113).

Frente a estas ausências, que precisam continuar a ser debatidas no âmbito da defesa pela definição de uma política pública que atenda à formação docente na educação profissional e tecnológica, consideramos essencial fomentar o diálogo sobre as potencialidades do IFRJ enquanto espaço formativo de seus docentes, de futuros professores que serão formados em suas licenciaturas, bem como de educadores que buscam se especializar/atualizar por meio dos cursos de pós-graduação e extensão. Um debate que, inclusive, insira a pauta da formação como defesa e valorização da profissão docente uma vez que, conforme destaca Laura, nos

*[...] cursos de formação de professores vem muita gente para formação continuada, então já é um público que trabalha [...] na minha área de Educação Online, eles procuram um aperfeiçoamento, entender como que se trabalha com as tecnologias em sala de aula. Alguns procuram para virar tutor, então nem sempre é professor da Educação Básica, às vezes vem um advogado que quer virar professor de Direito, um engenheiro, eu já tive alunos oriundos de várias profissões, de áreas diversas [...]*

Uma tarefa que não tem como foco, portanto, a proposição de cursos ou de soluções imediatistas para atender às exigências de habilitação para a docência, mas sinalizar a importância de se adotar uma postura investigativa coletiva e permanente sobre o que une todos estes sujeitos, para além de sua formação técnico-científica: a dimensão sociopolítico-cultural de sua prática pedagógica que, sob a epistemologia da práxis, é um processo em permanente reconstrução, movimento incessante de produção de conhecimento, natureza esta que, por si só, aponta para a impossibilidade de se restringir a discussão ao âmbito da formação inicial ou de processos de certificação.

Esta prática materializa-se em um contexto específico, compreendido nesta pesquisa tanto como uma estrutura organizacional onde estão estabelecidas regras, valores e rotinas que direcionam formas de ser e agir, como também um espaço que estabelece com os sujeitos que o ocupam uma relação dialética de mútua constituição. Portanto, cientes de que o contexto atribui significado às narrativas buscamos compreender, privilegiando a análise documental, como este movimento se concretiza na realidade concreta do nosso lócus de pesquisa.

#### **4 CONCEPÇÕES DE CARREIRA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Em dezembro de 2008, o Estado do Rio de Janeiro foi contemplado com dois IFs: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), oriundo do CEFET-Campos, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), nosso campo de pesquisa, que nasceu da transformação do CEFET Química de Nilópolis e posterior integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, localizado no município de Pinheiral e, até então, pertencente à Universidade Federal Fluminense (UFF).

Portanto, a origem do IFRJ remonta à Escola Técnica de Química (ETQ), prevista pelo Decreto-Lei nº. 4.127/1942 e cuja atuação, na prática, se resumiu a um Curso Técnico de Química Industrial (CTQI) iniciado apenas em 1945, nas dependências da antiga Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo transferido em 1946 para as instalações da Escola Técnica Nacional (atual CEFET/RJ).

Somente com a reformulação da organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial (Lei nº 3.552/1959) foi efetivamente instalada a ETQ, ganhando status de autarquia federal. No entanto, sua estrutura física própria só seria conquistada em 1985, no bairro Maracanã (atual campus Rio de Janeiro), quando a instituição passou a ser chamada de Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ) ofertando, além do curso Técnico de Química, os cursos técnicos de Alimentos (1981) e em Biotecnologia (1988).

Em 1994, a ETFQ-RJ foi ampliada por meio da criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis (UNED), que iniciou suas atividades com a oferta dos cursos técnicos em Química e em Saneamento. Conforme vimos anteriormente, neste mesmo ano, foi prevista a transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFETs, levando a UNED a alterar sua institucionalidade em 1999, quando transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETQ – atual campus Nilópolis), assumindo este município como sede.

Junto à mudança de institucionalidade, novos cursos técnicos foram criados em 2001: Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Laboratório de Farmácia (atualmente denominado Técnico em Farmácia), ambos na Unidade Maracanã; Técnico em Metrologia, na Unidade Nilópolis. Além disso, enquanto CEFET, estava autorizado também a ofertar CSTs e

Licenciaturas, o que foi posto em prática em 2002 com a implantação dos cursos de Tecnologia em Processos Químicos e em Produção Cultural, ambos na Unidade Nilópolis.

No ano seguinte, Nilópolis também passou a contar com o CST em Química dos Produtos Naturais (extinto devido a sua não inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia) e as licenciaturas em Física e em Química. Ao ser equiparado às IFES em 2004, por meio dos Decretos nº 5.225 e nº 5.224, o CEFETQ ampliou sua atuação no ensino superior no ano seguinte por meio da implantação, em Nilópolis, dos cursos de Tecnologia em Gestão da Produção e Metrologia (atualmente, o curso é reconhecido como Tecnologia em Gestão da Produção Industrial), bem como da Licenciatura em Matemática e seu primeiro bacharelado, em Farmácia, ambos em 2006.

Além disso, a instituição adentrou também no universo da pós-graduação com a implantação da Especialização em Segurança Alimentar e Qualidade Nutricional (2004) e a Especialização em Ensino de Ciências (2005), ambos na Unidade Maracanã. Paralelamente, com a instituição do PROEJA por meio do Decreto nº 5.478/2005 (revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/2006), foi criado o curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Além da expansão de suas atribuições, a partir de 2005 o CEFETQ também presenciou o nascimento de novas unidades e cursos, conforme especificado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFRJ:

Núcleo Avançado<sup>148</sup> de Arraial do Cabo (2005) com a oferta do curso Técnico de Logística Ambiental; Núcleo Avançado de Duque de Caxias (2006) com a oferta do curso Técnico de Operação de Processos Industriais em Polímeros; Unidade Paracambi (2007) com a oferta dos cursos Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Gases e Combustíveis; Unidade São Gonçalo (2008) com a oferta do curso Técnico em Segurança do Trabalho; e, Unidade Volta Redonda (2008) com a oferta dos cursos Técnico em Metrologia, Técnico em Automação Industrial, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física. Ainda, a instituição criou o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu*, com a oferta do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, em 2007, na Unidade Nilópolis (IFRJ, 2014).

Ao aderir à proposta dos Institutos Federais, o CEFETQ foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e teve incorporada a esta nova institucionalidade o Colégio Agrícola Nilo Peçanha (curiosamente, o PDI não destaca esta instituição em sua reconstituição histórica), hoje reconhecido como Campus Pinheiral e que tem suas origens na Escola Técnica anexa ao Posto Zootécnico de Pinheiro, criado pelo

---

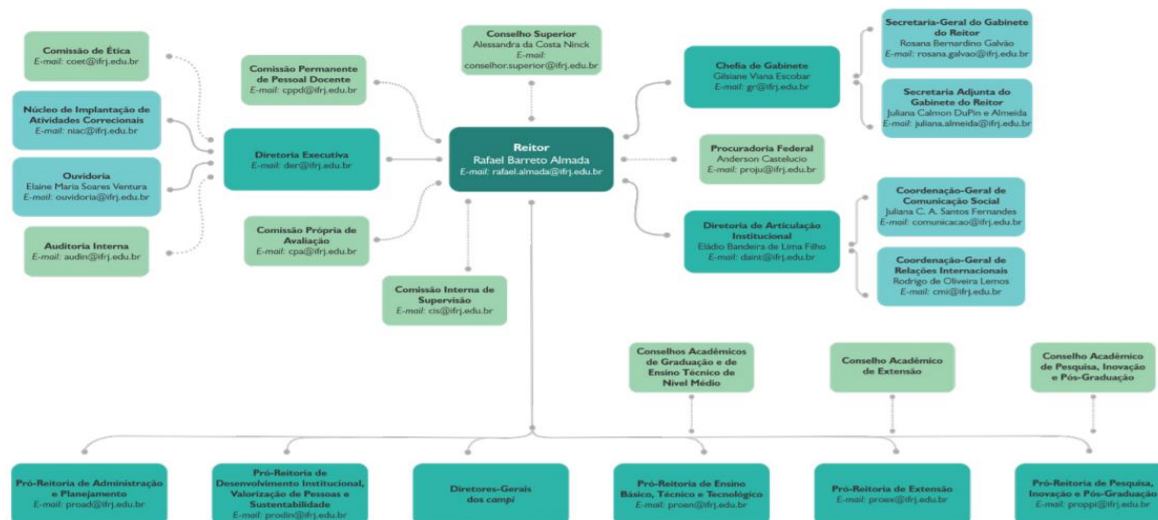
<sup>148</sup> A nomenclatura correta é “campus avançado”, que corresponde a uma estrutura transitória vinculada à Reitoria até a sua transformação, por meio de ato legal, em “campus”.

Ministério da Agricultura em 21 de outubro de 1909 e localizada na Fazenda São José do Pinheiro, na região que se concebia, até 1995, como município de Piraí (região do Vale do Rio Paraíba do Sul Fluminense).

No decorrer de sua existência, tal escola ganhou outras denominações, como Escola Média de Agricultura e Veterinária de Pinheiro (1910), Patronato Agrícola (1919), Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha (1941) e Escola Agrícola Nilo Peçanha (1947), até passar a se chamar então Colégio Agrícola Nilo Peçanha, em 1964. A partir de 1968, o colégio passou para a gestão do Ministério da Educação e foi vinculado à UFF, no bojo de sua política de interiorização, onde permaneceu até ser integrado à composição do IFRJ<sup>149</sup>.

Diante da nova institucionalidade, a administração do IFRJ foi estabelecida na Reitoria, localizada inicialmente no campus Nilópolis, estabelecida posteriormente no bairro da Praça da Bandeira e que, em 2020, passou oficialmente a funcionar também no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Órgão executivo ao qual ficam subordinados todos os campi, a Reitoria é apoiada por cinco Pró-Reitorias e diferentes órgãos de assessoramento e controle, além da Procuradoria Federal, conforme demonstra o Organograma 1:

Organograma 1 – Estrutura da Reitoria do IFRJ



Fonte: Relatório de Gestão IFRJ do Ano-Exercício de 2019.

Os campi, por sua vez, possuem uma estrutura básica composta pela Direção Geral, Direção de Ensino (alguns possuem Direção de Ensino de Graduação e Direção de Ensino

<sup>149</sup> Conforme apresentação do campus disponibilizada no sítio institucional do IFRJ (<https://portal.ifrj.edu.br/pinheiral/apresentacao>). Acesso em agosto de 2019.

Médio-Técnico) e Direção de Administração, tendo autonomia para definir direções e coordenações que irão compor seu organograma, conforme cargos de direção (CD) e funções gratificadas (FG) disponíveis. O assessoramento sobre questões administrativas e didático-pedagógicas se dá principalmente por meio do Conselho de Classe (CoC), Colegiado de Curso (CoCur) e Colegiado do Campus.

Como conselhos consultivos da Reitoria, temos o Colégio de Dirigentes (COLDIR); Conselho Acadêmico de Ensino de Graduação (CAEG); Conselho Acadêmico de Ensino Técnico (CAET); Conselho Acadêmico de Extensão (CAEX) e o Conselho Acadêmico de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (CAPOG). Mas os rumos da instituição são efetivamente decididos no âmbito do Conselho Superior (CONSUP), que conta com a representação de servidores docentes e técnico-administrativos e discentes, além de representantes: a) do MEC; b) da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços (SEDEIS); c) da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN); d) da Central Única dos Trabalhadores (CUT); e) da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e f) da Federação do Comércio do Estado do Rio de Janeiro (FECOMÉRCIO-RJ).

Em 2019, a instituição contava com um corpo de servidores formado por 862 técnicos-administrativos e 1.117 professores, sendo 1.041 efetivos e 76 substitutos<sup>150</sup>. No bojo dos planos de expansão da RFEPCT, instalou-se em 14 municípios (dentre o total de 92) do Estado do Rio de Janeiro, contando atualmente com 15 campi e 98 cursos<sup>151</sup>, conforme demonstra o Quadro 6:

Quadro 6 – Quantitativo de cursos regulares no IFRJ por tipo e modalidade (continua)

TIPO	MODALIDADE /QUANTITATIVO		TOTAL
Técnico	Presencial (integrado)	24	49
	Presencial (concomitante/subsequente)	14	
	Presencial (subsequente)	04	
	Presencial (EJA)	03	
	EaD (Concomitante/Subsequente)	04	
Graduação	Licenciatura	08	18
	Bacharelado	06	
	CST	04	
Pós-Graduação	Especialização	22	31
	Especialização (EaD)	01	
	Mestrado Acadêmico	01	

<sup>150</sup> Conforme registros da Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019), que reúne dados da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 13 de junho de 2020.

<sup>151</sup> Não foram considerados os cursos de extensão e de Formação Inicial e Continuada (FIC) uma vez que estes são ofertados conforme demanda, capacitando, aperfeiçoando ou especializando jovens e adultos independentemente do nível de escolaridade. Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2019 o IFRJ ofertou 10 cursos FIC, contando com 355 matrículas. Também não consideramos as Unidades Remotas do PRONATEC FIC e os polos de EaD do e-TEC Brasil.

	Mestrado Profissional (oferta própria)	02	
	Mestrado Profissional (em Rede) <sup>152</sup>	02	
	Mestrado Multicêntrico <sup>153</sup>	01	
	Doutorado Profissional	01	
	Doutorado Multicêntrico	01	
Total Geral de Cursos			98

Fonte: A autora, conforme dados disponibilizados por meio do sítio institucional do IFRJ (<https://portal.ifrj.edu.br>). Acesso em 15 de junho de 2020.

Considerando dados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019), a instituição possui o total de 15.571 matrículas em cursos regulares, distribuídas conforme demonstra o Quadro 7:

Quadro 7 – Matrícula por campus do IFRJ, em ordem decrescente

CAMPUS	TOTAL DE CURSOS REGULARES	MATRÍCULAS EM CURSOS REGULARES
Nilópolis	23	3581
Rio de Janeiro	21	2442
Duque de Caxias	15	1480
Volta Redonda	12	1289
Paracambi	6	1277
Realengo	6	1258
Pinheiral	9	1118
São Gonçalo	5	861
Arraial do Cabo	5	520
Eng. Paulo de Frontin	4	489
Niterói	4	420
São João de Meriti	7	360
Resende	3	280
Belford Roxo	3	115
Mesquita	4	81

Fonte: A autora, conforme dados disponibilizados por meio da Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019). Acesso em 15 de junho 2020.

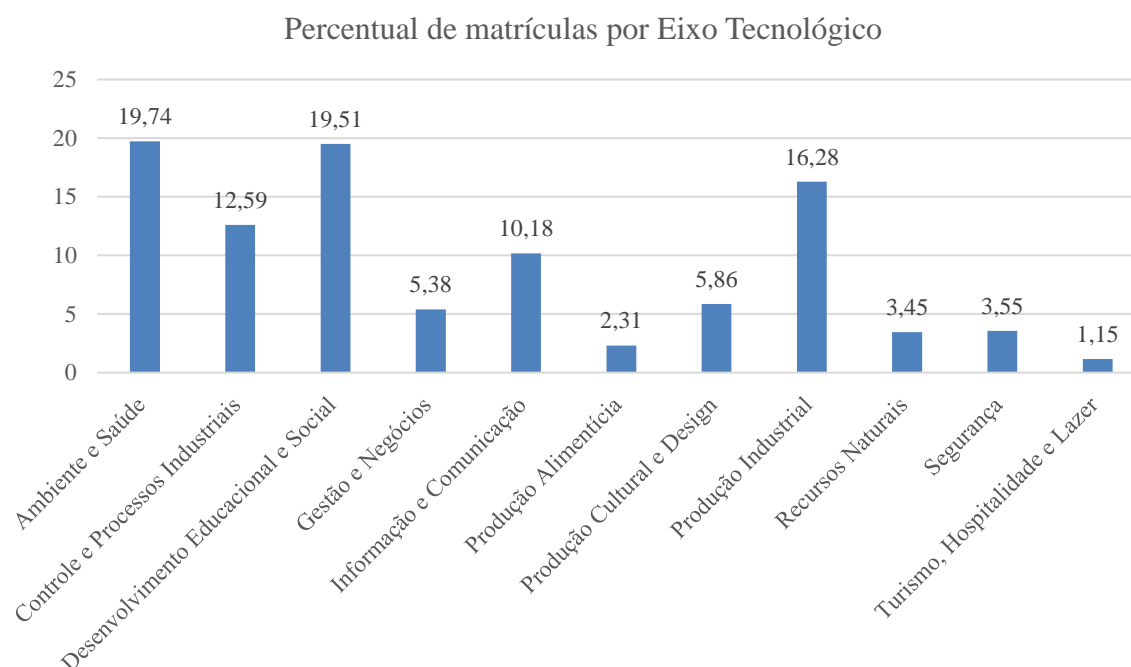
O IFRJ contempla 11 dos 13 eixos tecnológicos que organizam os cursos descritos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Ao considerarmos a distribuição dos cursos ofertados, a Plataforma Nilo Peçanha

<sup>152</sup> Nos referimos ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, voltado aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

<sup>153</sup> O Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (PMBQBM) reúne diferentes instituições de ensino superior por todo o Brasil, possuindo coordenações locais. Para maiores informações, consultar a página do Programa no IFRJ, disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-pos-graduacao/stricto-sensu/programa-multicentrico-pos-graduacao-bioquimica-e-biologia>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

2020 (Ano Base 2019) nos mostra os seguintes percentuais visualizados por meio do Gráfico 2:

Gráfico 2 – Percentual de cursos do IFRJ por eixo-tecnológico



Fonte: A autora, conforme dados disponibilizados por meio da Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019), 2020. Dentre todas as nomenclaturas, somente não são ofertados cursos vinculados aos eixos “Infraestrutura” e “Militar”. Acesso em 13 de junho de 2020.

Nos cursos técnicos, o ingresso ocorre por meio de prova objetiva (contendo questões de Língua Portuguesa e Matemática), podendo o candidato optar por se inscrever em ampla concorrência ou: a) pelo sistema de reserva de vagas para aqueles que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; b) pela posse do Certificado de Conclusão por meio do Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou de equivalentes realizados pelos sistemas estaduais de ensino. A reserva de vagas é subdivida em diferentes grupos que levam em consideração critérios de renda, étnico-raciais e comprovação de deficiência; para os cursos concomitantes, é pré-requisito que o candidato esteja cursando, no momento do ingresso, o 2º ano do Ensino Médio, enquanto para os cursos subsequentes é solicitado o Ensino Médio completo ou 3º ano em curso. Os cursos técnicos concomitantes/subsequentes possuem duração entre 02 e 06 períodos semestrais, enquanto os integrados duram entre 03 e 04 anos; o estágio curricular supervisionado pode ser obrigatório, dependendo do projeto pedagógico de cada curso.



Na graduação, as formas de ingresso podem ser: a) por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU/MEC), considerando a nota obtida no ENEM; b) por transferência facultativa, voltada ao candidato que possua matrícula ativa em instituição reconhecida por órgão competente, no mesmo curso ou cursos afins; c) por mudança de campus e/ou curso solicitada por estudante que possua matrícula ativa no IFRJ, desde que seja na mesma área e que sejam atendidos os pré-requisitos discriminados em edital próprio; d) reingresso, voltado aos candidatos portadores de diploma de curso de graduação; e) processo seletivo próprio; f) por transferência *ex-officio* (remoção ou transferência em razão de cargo ou função pública); g) manutenção de vínculo, voltado ao estudante do IFRJ que integraliza seu curso de graduação e deseja obter nova titulação, habilitação ou ênfase, bem como ingressar em um novo curso e h) convênios especiais.

Neste nível de ensino, o processo de seleção contempla ampla concorrência e ações afirmativas (AA), nos termos da Lei 12.711/2012. Em resumo, as vagas de AA são direcionadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em estabelecimentos da Rede Pública de Ensino brasileira e dividem-se em grupos que levam em consideração a renda, identificação étnico-racial (comprovada pelo processo interno de validação da heteroidentificação racial) e deficiência (comprovada pelo processo interno de averiguação).

Para os cursos de formação inicial e continuada, bem como para a pós-graduação, são seguidos os critérios constantes em edital próprio, também constando reservas de vagas para candidatos que declararem deficiência ou se autodeclararem negros (pretos ou pardos) ou indígenas. As políticas e/ou processos de seleção têm participação ativa das Coordenações Técnico-Pedagógicas (CoTP), dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

Conforme vimos, o IFRJ está presente em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, que possui uma população estimada, com base no censo de 2010, de 17.264.943 pessoas (16,1% destas na faixa etária entre 15 e 24 anos), o que lhe confere a posição de terceiro estado mais populoso do país. Apresentando um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,761 (que corresponde à 4ª posição no ranking nacional), possui uma densidade demográfica de 365,23 habitantes/km<sup>2</sup> e uma distribuição populacional predominantemente urbana (3ª posição para situação domiciliar urbana e 20ª posição para situação domiciliar rural)<sup>154</sup>.

Representando 11,6% do Produto Interno Bruto (PIB), o segundo melhor índice do país (o primeiro pertence ao Estado de São Paulo, responsável por cerca de 33,9%), a economia do

---

<sup>154</sup> Dados extraídos em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama>. Acesso em 24 de junho de 2020.

Estado do Rio de Janeiro tem maior expressividade nos setores da indústria (tendo como principais segmentos a petroquímica, metalurgia, siderurgia, produção automobilística e de máquinas e equipamentos), serviços e comércio, estes últimos correspondendo a mais de 70% do PIB estadual.

A situação econômica do Estado eclodiu em um processo recessivo a partir de 2015, em parte alimentado pelas instabilidades políticas provocadas pelas investigações visando ao combate à corrupção e redirecionamentos na política socioeconômica a nível nacional mas, principalmente, pela crise do setor petrolífero (exploração do pré-sal), bem como pelos gastos excessivos de recursos públicos com instalações direcionadas à Copa do Mundo (2014), aos Jogos Olímpicos (Rio 2016) e com empreendimentos urbanos mal planejados e inacabados.

Diante deste cenário, a precariedade dos postos de trabalho e taxas de desemprego foram elevadas <sup>155</sup> (com maior expressividade nas periferias e no setor industrial) e, conseqüentemente, foi reduzida a renda mensal domiciliar per capita, fazendo com que o Estado permanecesse “com a maior proporção de pobres dos estados do Sul e do Sudeste” e o pior índice de desigualdade de renda entre as unidades da federação (SEBRAE, 2017). Ao mesmo tempo, é crescente a violência, principalmente diante das acirradas disputas territoriais entre grupos de milicianos e de narcotraficantes, bem como de ações desastrosas (concentradas nas favelas e periferias) de uma instituição militar guiada por uma política de “insegurança” pública.

No que tange ao sistema educacional, de acordo com o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2017)<sup>156</sup> nos anos finais do ensino fundamental na rede pública, o Rio de Janeiro alcançou a marca de 4,2 em uma escala de 0 a 10, ocupando a 16ª posição em comparação aos demais Estados brasileiros e, atualmente, é o 4º e 3º Estado com maior número de matrículas no ensino fundamental e médio, respectivamente. Parte deste público ingressa na Educação Profissional regular/especial que, considerando todas as

---

<sup>155</sup> De acordo com levantamento mais recente realizado pelo Observatório SEBRAE, “Segundo os dados da Pnad Contínua Trimestral, o Estado do Rio de Janeiro, no terceiro trimestre de 2018, tinha taxa de desemprego superior à média nacional, 14,6% e 11,9%, respectivamente.

<sup>156</sup> Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o IDEB foi concebido como forma de acompanhar a qualidade do aprendizado e, conseqüentemente, de subsidiar a formulação de metas para o ensino brasileiro. Bienal, seu cálculo é baseado na taxa de rendimento escolar (índices de aprovação obtidos anualmente por meio do Censo Escolar) e nas médias de desempenho nos exames aplicados a cada dois anos pelo Inep (Prova Brasil, para escolas e municípios; Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, para os Estados). Até 2022, de acordo com o PNE, a meta é alcançar a média de 6 pontos, conforme parâmetros internacionais.

dependências administrativas, representa 201.036<sup>157</sup> matrículas no Estado; ao considerarmos apenas os tipos de cursos ofertados pelo IFRJ, temos a seguinte distribuição no Quadro 8:

Quadro 8 – Distribuição de matrículas em cursos técnicos no Estado do Rio de Janeiro por dependência administrativa

Tipo de oferta	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Integrado	14.912	28.858	258	3.746	47.774
Concomitante	4.443	1.066	155	36.803	42.467
Subsequente	2.132	6.555	319	63.199	72.205
Integrado à EJA	957	-	-	396	1.353
Total (dependência administrativa)	22.444	36.479	732	104.144	163.799

Fonte: A autora, com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 - INEP. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 de março de 2020.

As instituições de natureza jurídica privada concentram o maior número de matrículas, divididas entre o Sistema S, organizações sem fins lucrativos e escolas isoladas. No âmbito federal, além das instituições que compõem a RFEPCT, como o IFRJ, IFF, CEFET/RJ, Colégio Pedro II e o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, temos também escolas vinculadas às Forças Armadas e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, vinculada à Fundação Oswaldo Cruz; na esfera estadual, por sua vez, o protagonismo é da rede de ensino gerida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Ainda de acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 – INEP, há cerca de 14.270 docentes atuando na EPT no Estado do Rio de Janeiro. De acordo com registros da Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019), 4.467 destes docentes estão vinculados à RFEPCT e, dentro deste universo, cerca de 25% atuam no Instituto Federal do Rio de Janeiro.

#### 4.1 Carreira EBTT e organização do trabalho docente

Vimos que a ideia de profissão está diretamente relacionada à existência de uma base científica, constantemente atualizada, que a sustenta e legitima; de uma corporação profissional

<sup>157</sup> É importante sinalizarmos que este quantitativo inclui, além dos cursos destacados no quadro X, matrículas nas seguintes ofertas: Ensino Médio Normal/Magistério, Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrado à EJA de níveis Fundamental e Médio e EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano. Os dados podem ser consultados, na íntegra, através do endereço <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

reconhecida pelo Estado, exercendo atividades disciplinares; de autonomia para o exercício profissional e de uma ética própria, baseadas em reconhecimento jurídico e social. Este conjunto de fatores articulam-se e são atualizados no decorrer de uma trajetória profissional, determinando condições de ingresso e progressão em determinada carreira, jornada de trabalho, aposentadoria, incentivos à qualificação etc.

Vimos que, especificamente para os docentes que atuam na EPT em âmbito federal, dois meses antes da criação dos Institutos Federais foi instituído por meio da Lei nº 11.784/2008, que versa sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em consonância com as demandas postas pelo novo modelo institucional: embora os CEFETs já ofertassem cursos de nível médio-técnico e de nível superior, havia até então uma divisa em relação ao perfil da carreira na Educação Profissional, atuando em cursos de graduação e pós-graduação somente os docentes pertencentes à carreira de Magistério de Ensino Superior. Portanto, foram transpostos para a carreira EBTT os docentes pertencentes ao quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino, integrantes da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (Lei nº 7.596/1987).

No entanto, somente em dezembro de 2012 esta nova carreira foi regulamentada por meio da Lei nº 12.772, destinada a “profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da Educação Básica e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2012) e composta por cinco classes e seus respectivos níveis, a saber: a) Professor D I (níveis 1 e 2); b) Professor D II (níveis 1 e 2); c) Professor D III (níveis 1 a 4); d) Professor D IV (níveis 1 a 4) e e) Professor Titular (nível único).

Portanto, o docente ingressa no cargo D I/nível I após aprovação em concurso público, cujos critérios de seleção para o quadro permanente no IFRJ, conforme aponta o documento “Planejamento Estratégico 2014-2018” são articulados em um processo composto por três etapas, todas de caráter eliminatório e classificatório, nesta ordem:

- 1º) Prova teórica, contendo 05 (cinco) questões objetivas de legislação e ética, 01 (uma) questão discursiva didático-pedagógica e 04 (quatro) questões discursivas de conhecimentos específicos;
- 2º) Prova de desempenho didático, visando “avaliar a capacidade do candidato quanto aos procedimentos didáticos, ao domínio e ao conhecimento do assunto abordado e às condições para o desempenho das atividades docentes”; e, por último

3º) Avaliação de títulos, objetivando “pontuar a Formação Acadêmica, a Produção Acadêmica e a Experiência no Magistério e em área Profissional, de acordo com critérios estabelecidos em edital”.

A partir do ano de 2017, os editais do IFRJ passaram a destacar que docentes não licenciados ou não portadores de certificado de conclusão de curso de formação pedagógica, aprovados para vagas cujo título não seja um pré-requisito, terão o prazo de 30 (trinta) meses a contar do início do estágio probatório para apresentação desta habilitação, conforme exigida pela LDBEN para o exercício da docência na Educação Básica.

O desenvolvimento na carreira, por sua vez, se dá por meio de progressão funcional e promoção, compreendidas como “passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe” e “passagem do servidor de uma classe para outra subsequente”, respectivamente. Para tanto, devem cumprir um interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível e ter aprovação em avaliação de desempenho individual.

Aos que possuem título de especialista ou mestre/doutor, podem solicitar aceleração da promoção após aprovação no estágio probatório, movendo-se de qualquer nível da Classe D I para o nível 1 da classe D II ou de qualquer nível das Classes D I e D II para o nível 1 da classe D III, respectivamente. Para ascensão à classe de “titular”, no entanto, o docente deverá possuir título de doutor e ter “aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita” (BRASIL, 2012).

No que diz respeito a remuneração, cada classe e nível desta estrutura corresponde a um vencimento básico, que pode ser acrescido de uma retribuição por titulação que, no caso desta carreira, tem por parâmetros experiências individuais, acadêmicas e/ou profissionais avaliadas no âmbito do processo de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), regulamentado pela Resolução CPRSC/SETEC 01/2014, possibilitando três níveis de equivalência: “I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização; II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado” (BRASIL, 2014). É importante sinalizarmos que o RSC possui caráter meramente remuneratório, não podendo ser utilizado para fins de progressão ou promoção na carreira, conforme determina o Art. 19 da Lei nº 12.772/2012.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019), 456 professores do IFRJ foram contemplados com o RSC, a maioria para a faixa do RSC-III. Para Laura,

doutoranda em Educação, este processo é uma contrapartida para a qualidade do trabalho sob o formato de dedicação exclusiva, ao trazer “*a possibilidade de melhorar a renda [...] Isso também é importante porque muitas pessoas buscam atividades em outros lugares para tentar complementar renda, enquanto nós temos toda a nossa atenção dedicada ao Instituto*”. Esta percepção sobre a dedicação exclusiva é corroborada por Vanessa, que vivenciou por quase duas décadas a rotina de se dividir entre diferentes espaços: “*Sempre trabalhei de dia no Estado e à noite no Município do Rio, ou vice-versa, então meu sonho era ficar em um lugar só para me dedicar a esse lugar*”.

Por sua vez Carolina, que já entrou na instituição com a titulação de doutorado, opina que apesar de haver

*[...] muitas críticas em relação a isso, enxergava o RSC como uma questão positiva por reconhecer os saberes e competências daqueles profissionais que atuaram anos na indústria e não tiveram formação acadêmica, mas que traziam essa formação do mundo do trabalho para trocar com os estudantes. Isso sim deveria ser valorizado, só que não está sendo a realidade do RSC, porque não está reconhecendo essa formação técnica da pessoa que trabalhou 20 anos na indústria. Na verdade, esse professor fez só o mestrado e pede o RSC, acaba sendo um “degrauzinho”, o que pode não incentivar a formação. A pessoa nunca vai chegar a titular, mas vai ganhar igual ao doutor.*

De fato, a crítica a este processo paira sobre sua atuação enquanto um mecanismo de desestímulo à formação continuada via cursos de pós-graduação lato e strictu senso, “tendo em vista que o docente adquiriu o direito ao recebimento da RT equivalente sem a obtenção dos títulos de especialista, mestre ou doutor” (SANTOS; CHAVES, 2017, p. 86). No entanto, no que tange a remuneração, Irmão faz a seguinte consideração: “*Nós que estamos na Universidade e Institutos temos dignidade mínima para viver, mas [a remuneração] não guarda correlação com o nosso tempo de escolarização, mesmo tendo a gratificação por Doutorado*”.

Consideramos importante destacar que esta questão impacta diretamente nas condições do trabalho docente, limitando sua atuação às atividades de ensino uma vez que a “titulação continua também como exigência para submissões a diversos editais de incentivo à realização de projetos de pesquisas e extensões das agências de fomento internas e externas às [IFES]” (SANTOS; CHAVES, 2017, p. 87). Um cenário complexo também ao considerarmos a Portaria nº 554/2013, que estabelece diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção destes docentes e onde se considera como objeto de avaliação e pontuação, por exemplo, a “**atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades**” (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Para tanto, o docente precisará atender a dois artigos da LDBEN (BRASIL, 1996 , grifo nosso), já discutidos anteriormente nesta pesquisa:

**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. [...];

**Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação,** prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Além da formação, são também considerados pela portaria, como critérios de avaliação:

III - orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação lato e stricto sensu;

IV - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;

V - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação stricto sensu, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;

VI - produção científica, técnica, tecnológica ou artística;

VII - participação em projetos de inovação tecnológica;

VIII - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos (BRASIL/MEC, 2013).

Portanto, embora reconheçam o RSC como um benefício que visa superar distorções salariais advindas de diferentes reformas do Estado, Santos e Chaves (2017, p. 89-90) afirmam ser necessário

Adentrar na essência do significado de uma RT que, baseada num valor monetário imediato, não contribui para a carreira dos docentes EBTT, na medida em que está descolada da promoção e progressão funcionais, e, mais do que isso, se afasta de uma construção coletiva que vise melhorar não só a remuneração dos docentes, mas, fundamentalmente, seu trabalho e sua carreira.

A organização do trabalho docente, por sua vez, é normatizada internamente por meio do Regulamento da Carga Horária Docente – RCHD (Resolução nº 36 de 14 de novembro de 2018). Mediante o regime parcial de 20 horas semanais ou o regime integral de 40 horas semanais, este último podendo ocorrer com dedicação exclusiva, as atividades podem ser desenvolvidas em até dois turnos diários consecutivos ou não, desde que não ultrapasse 10 horas diárias. Conforme aponta a Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019), a distribuição dos 1.117 docentes do IFRJ, no que diz respeito a regime e jornada de trabalho, pode ser verificada no Quadro 9:

Quadro 9 - Regime e jornada de trabalho dos docentes do IFRJ

EFETIVOS		SUBSTITUTOS/TEMPORÁRIOS	
20 HORAS	17	20 HORAS	04
40 HORAS	68	40 HORAS	72
DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (DE)	956		

Fonte: A autora, conforme dados disponíveis em <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>, 2020.

Ao considerarmos a distribuição por campi, por sua vez, temos o seguinte cenário, conforme demonstra o Quadro 10:

Quadro 10 - Distribuição de docentes do IFRJ por *campi*, regime e jornada de trabalho

Campus	Efetivos			Substitutos/Temporários		Total
	20h	40h	DE	20h	40h	
Rio de Janeiro	8	13	187		18	226
Nilópolis	4	25	142	1	7	179
Realengo	1	11	78	1	5	96
Duque de Caxias	3	11	73		5	92
Pinheiral	2	1	80	1	3	87
Paracambi		13	65		4	82
Volta Redonda	2	4	64		7	77
São Gonçalo	1	6	48		1	56
Arraial do Cabo		3	33		3	39
São João de Meriti			32			32
Reitoria		1	30			31
Eng. Paulo de Frontin			28		2	30
Niterói		1	28			29
Belford Roxo			27			27
CA Resende			21			21
CA Mesquita			8			8

Fonte: A autora, com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2020 - INEP. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, 2020. Acesso em: 15 de março de 2020.

De acordo com o RCHD/IFRJ, as atividades destes docentes são controladas por meio do Plano Individual de Trabalho (PIT), que deve ser apresentado à Direção de Ensino no início de cada semestre letivo, detalhando as atividades de ensino, pesquisa, inovação, extensão, gestão e/ou representação institucional. Metade da carga horária semanal deverá ser obrigatoriamente cumprida na instituição e, no que tange às atividades de ensino em aula, deverão ser respeitados os limites mínimos de 10h para docentes 20 horas e 14h para docentes 40 horas, distribuídas no máximo entre dez turmas, sendo permitida uma flexibilização aos docentes: a) ocupantes dos cargos de funções gratificadas, direção-geral de campus, pró-reitores e reitor, aos quais é permitida uma flexibilização do plano; b) em processo de capacitação e c) responsáveis por programas e projetos institucionais. Ao término do semestre, com base no PIT, o docente deverá elaborar e apresentar à Direção de Ensino um Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD). Importante destacarmos que a Portaria nº 983/2020 concebe o PIT e o



RAD como norteadores da “avaliação docente com vistas à progressão funcional, estágio probatório, participação em editais institucionais de capacitação, pesquisa, extensão, remoção, redistribuição, entre outros” (BRASIL/MEC, 2020).

#### 4.2 Formação docente sob a perspectiva das normativas institucionais

No documento base do “Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizado em junho de 2003 na cidade de Brasília e que formalizou o início do debate sobre a EPT no governo Lula, foi apontada como um “problema” a questão da formação de docentes atuantes neste tipo de ensino. Partindo da necessidade de elaboração de uma política nacional, o documento apontou para a articulação de

um modelo de escola onde se garanta a carreira desses profissionais, valorizem-se os saberes docentes e se articulem as áreas profissionais com o planejamento institucional. E preciso ter claro o modelo de escola desejado: um espaço democrático de elaboração de valores, produção e disseminação de conhecimentos, sem perder de vista as relações sociais e de trabalho. A formação dos profissionais da educação deve ser pública, de qualidade e pautada pela educação por competência - embora não se explicito o sentido exato do termo competência neste caso. Defende-se a educação continuada, que exige a discussão da prática pedagógica no dia-a-dia. O que implica que não se trate a educação como mercadoria, mas que a preocupação seja com o ser humano integral (SETEC, 2003, p. 47).

Burnier e Gariglio (2014, p. 84), no entanto, apontam que ações institucionais de formação voltadas a estes docentes ainda ocorrem “de forma assistemática e tímida”. Neste sentido, voltamos nosso olhar para o lócus da pesquisa, objetivando identificar como o IFRJ compreende a docência na EPT, bem como a existência (ou não) de espaços para formação de seus docentes, tendo como principais pontos de referência seus documentos institucionais, dentre eles o Regimento Geral (2011), o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018) e o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2014-2018)<sup>158</sup>.

<sup>158</sup> No decorrer de nossas análises, chamou nossa atenção o fato do Regimento Geral do IFRJ ter sido aprovado em 2011 e, desde então, não ter passado por nenhuma revisão, o que o torna desatualizado em algumas passagens, principalmente devido a mudanças no organograma da instituição. É importante ressaltarmos, conforme destaca o próprio documento, que ele “disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e didático- pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias”. Da mesma forma, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) acessível no sítio eletrônico tem como vigência o período de 2014 a 2018, o que aponta a sua desatualização, embora seja afirmado em seu próprio texto não “ser considerado um documento completo e fechado, visto que a

Entre agosto de 2011 e abril de 2012, a formação do corpo docente foi um dos itens de avaliação da auditoria realizada nos Institutos Federais pelo Tribunal de Contas da União (TCU), cujo relatório identificou que, no contexto pesquisado, somente 21% dos docentes possuíam formação específica para atuar com Educação Profissional, uma realidade bem distanciada das expectativas presentes na gênese da reestruturação da rede de EPT. O tópico *Infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais* apontou o “déficit de professores e técnicos, associado à oferta insuficiente de cursos de formação pedagógica e a circunstância de melhorar a eficácia desses cursos na agregação de valor à prática docente” (TCU, 2012, p. 44). Ainda neste sentido, apontando que mais de 50% dos docentes consultados demonstraram insatisfação em relação às oportunidades de capacitação, a auditoria

constatou oportunidade de aperfeiçoar o processo de formação pedagógica ofertada aos professores, sobretudo no que tange à oferta de cursos dessa natureza e ao acesso a materiais e conteúdos que, de fato, contribuam para o desenvolvimento de competências essenciais ao bom desempenho docente (TCU, 2012, p. 47).

O relatório não explicita quais seriam tais “competências essenciais”, mas cita a averiguação de que os cursos ofertados prepararam “os participantes para fazer planejamento de aulas e de cursos” e para “desenhar materiais e recursos de aprendizagem para uso em aula”; de que foram desenvolvidas “habilidades para motivar os alunos a aprender”, bem como foram ensinadas “técnicas eficazes que facilitam a aprendizagem em sala de aula” e formas de “avaliar melhor os ganhos de aprendizagem dos alunos” (TCU, 2012, p. 47-48).

O órgão recomendou à SETEC o mapeamento de necessidades de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de programas específicos de capacitação. Durante a inspeção ao IFRJ, um dos lócus de avaliação selecionados pelo TCU, foi identificado que, em parte dos campi visitados, havia iniciativas de capacitação pedagógica dos docentes. De acordo com o relatório,

Há deficiência na oferta regular de cursos de capacitação e na realização de encontros de qualificação didático-pedagógica para docentes. De modo geral, os professores são bem qualificados em suas áreas de competência, mas, como não têm formação em licenciatura e/ou experiência em sala de aula, apresenta-se aí uma oportunidade de aperfeiçoamento do ponto de vista didático-pedagógico. Impende registrar a *existência de Plano de Formação Continuada de Professores em fase de elaboração*. As entrevistas realizadas com os Diretores dos campi e as declarações de docentes participantes dos grupos focais apontaram a insuficiência de iniciativas direcionadas à capacitação pedagógica continuada dos docentes. Há dificuldade, por parte dos

---

sociedade e suas instituições são dinâmicas, por isso, permite e exige que seu conteúdo seja revisado periodicamente e aperfeiçoado” (IFRJ, 2014, p. I). Destacamos que, até o fechamento da pesquisa, estes documentos permaneceram sem atualização.

professores, sobretudo dos ingressos recentemente no IFRJ, em adequar os conteúdos programáticos ao perfil do aluno, seja por falta de experiência em ministrar aulas, seja pelas discrepâncias de conhecimento dos alunos de uma mesma turma ou por ambos os motivos, simultaneamente (TCU, 2012, p. 48, grifo nosso).

Não há registros institucionais destas iniciativas citadas, nem mesmo deste “plano de formação continuada” citado pelo TCU. O que identificamos como uma primeira ação formativa de caráter institucional foi a oferta, a partir do ano de 2013 e por exigência da Lei nº 12.772/2012, da ambientação de novos servidores, que se constitui atualmente em palestras organizadas no decorrer de três dias, onde são apresentadas questões estruturais e princípios institucionais. Para a docente Laura, que vivenciou esta atividade em dois momentos distintos, esta iniciativa foi

*muito boa, porque não sabia nada do Instituto Federal, não tinha noção nenhuma e pude ter uma ideia de como era o trabalho. Gostei também deles mostrarem todos os setores, de entender melhor a estrutura, de saber os tipos de cursos que tinham, toda a relação entre os campi, isso foi bacana também. Lembro que gostei de conhecer as pessoas, também foi bacana saber quem estava entrando...*

Ao pontuar sua experiência em 2016, já concursada como Docente da Carreira EBTT, Laura destaca alguns elementos importantes de se ter atenção no processo de organização da ambientação, o que inclusive altera o sentido da atividade:

*Da primeira vez, como Técnica, foi bem melhor porque era um grupo pequeno [...] deu para conhecer as pessoas, ficamos integrados, fizemos um grupo no WhatsApp para tirarmos dúvidas... No segundo foi bem maior, no auditório do campus Rio de Janeiro, foi muita gente, não deu para conhecer as pessoas [...] E tem a questão de ter sido atrasado, pois foi muito tempo depois que nós entramos, cerca de seis meses depois, então acabamos interagindo somente com as pessoas do próprio campus, que a gente já conhecia [...] acho que tem que continuar, mas lembrando sempre de fazer assim que a pessoa entra, porque seis meses depois a pessoa meio que já se ambientou [...].*

Concretamente, a discussão sobre a formação de seus docentes somente foi fomentada em 2015, quando o IFRJ instituiu por meio da Portaria nº 44/2015 um grupo de trabalho para a elaboração de uma proposta de “curso de capacitação docente na área de licenciatura”, visando habilitar para a docência 408 docentes não licenciados<sup>159</sup> (cerca de 120 oriundos do CEFET Química de Nilópolis-RJ) pertencentes ao seu quadro de servidores em atendimento à Resolução CNE/CP Nº 02/97, que tratava à época dos programas especiais de formação

---

<sup>159</sup> Conforme dados sistematizados pelo GT no segundo semestre de 2017. Após este período, atualizações deste número não foram divulgadas.

pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, conforme vimos anteriormente.

Minha participação neste grupo, enquanto representante da área de graduação, teve início em junho daquele mesmo ano, mediante a atualização de sua composição por meio da Portaria IFRJ nº 151/2015. Inicialmente formado por onze servidores, três técnicos-administrativos pedagogos e oito docentes oriundos de áreas e campi diversos, alguns deles não licenciados, esta composição sofreu algumas alterações ao longo das atividades.

As reuniões ocorriam mensalmente na Reitoria, de acordo com a disponibilidade da maioria do grupo. Os primeiros encontros foram concentrados na leitura e discussão acerca da legislação vigente, onde parte do grupo compreendeu que poderíamos nos valer das excepcionalidades previstas pelo Art. 40 da Resolução CNE/CB nº 6/2012 (que até então definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e ofertar um curso de pós-graduação, bem como reconhecer saberes profissionais de docentes com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional por meio da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC, tendo como prazo final o ano de 2020.

Esgotadas as discussões acerca das possibilidades postas pelo aparato normativo, a maioria dos membros do GT optou por desenvolver um curso de especialização para docência na Educação Profissional e Tecnológica, amparado por experiências já desenvolvidas na Rede. Neste sentido, as reuniões seguintes seriam dedicadas à construção da matriz curricular do curso, o que não ocorreu, devido a dinâmica institucional que se apresentou a partir de então<sup>160</sup>.

Em julho de 2015, no entanto, o lançamento da Resolução CNE/CP nº 02/2015 instituiu novas diretrizes para a formação de professores da educação básica, fazendo com que o GT direcionasse sua atenção à interpretação da nova normativa, que trouxe como desafios: I. a significativa ampliação da carga horária mínima (entre 1.000 e 1.400 horas, dependendo da equivalência entre a área de formação inicial do docente e a área de habilitação da formação pedagógica pretendida); II. limitação de oferta da formação pedagógica nas áreas de química, física e matemática, até então únicas licenciaturas ofertadas pela instituição.

O fato de não termos à época autorização, regulamentação e infraestrutura adequada para a oferta de cursos de graduação à distância nos obrigaria a conduzir tal formação presencialmente, o que por si só inviabilizaria a oferta, considerando a dificuldade de

---

<sup>160</sup> Não há registros divulgados em sítio institucional sobre as discussões realizadas. A memória das reuniões consta em registros pessoais da autora.

deslocamento de docentes (seja no papel de aluno, seja no papel de professor) diante da capilaridade dos *campi* do IFRJ. Foi cogitado também o estabelecimento de parcerias junto a outras instituições da Rede, mas todos os contatos efetuados sinalizaram que novas ofertas dos cursos existentes estavam suspensas até que fosse finalizada a adequação à Resolução de 2015.

No entanto, questões operacionais não seriam o principal desafio do GT, mas sim a reação da comunidade acadêmica mediante a exigência legal, constante inclusive na LDBEN, de que todo docente da Educação Básica deva possuir licenciatura ou seu equivalente. À época, por exemplo, um dos campi ofertava somente cursos de graduação, acarretando na compreensão de que seus docentes não seriam “obrigados” a realizar o curso ao mesmo tempo em que, mediante a formação, seriam “obrigados” a atuar no ensino médio técnico, ignorando serem pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Também foi recorrente a justificativa de que a licenciatura (ou seu equivalente) não constava como exigência de titulação em edital de concurso, não cabendo, portanto, a retrógrada obrigatoriedade da formação diante de um “direito adquirido”. Um misto de ofensa e indignação tomou conta de determinados discursos, partindo principalmente de docentes que já atuavam nas institucionalidades anteriores ao IFRJ e que não aceitavam a “exigência”, diante de sua ampla experiência, a cursar uma formação pedagógica para serem habilitados à docência ou, como expressavam, para “aprender a dar aula”.

Ao mesmo tempo, alguns docentes procuravam o GT, principalmente aqueles que se encontravam em estágio probatório, para sanar dúvidas sobre a certificação de cursos ofertados pelo mercado, visando aproveitar as regras da Resolução CNE/CP N° 02/97 até então em transição, e evitar “problemas burocráticos” futuros. Muitos reforçavam que suas áreas não eram compatíveis com as habilitações a serem ofertadas pelo IFRJ, o que os “forçaria” a cursar 1.400 horas “desnecessariamente”.

Estes posicionamentos de negação da formação ou preocupação estritamente voltada à certificação ganhavam ressonância entre os docentes à medida que o próprio GT não conseguia chegar a um consenso sobre o formato de curso a ser ofertado. Enquanto parte do grupo defendia a necessidade de a instituição demarcar um posicionamento acerca da política interna voltada à docência na EPT, outra parte estava preocupada em fazer “valer a lei” com impactos mínimos para as partes envolvidas.

Diante destes impasses, um parecer sobre a validade da Resolução CNE/CEB N° 6/2012 – uma vez que esta não havia sido revogada pela Resolução CNE/CP N° 2/2015 –, foi solicitado à Procuradoria Federal junto ao IFRJ, cuja resposta (Parecer PROJU/IFRJ N° 291/2016)

determinou que, sendo os docentes do IFRJ profissionais da carreira EBTT, a exigência da licenciatura se manteria, mas em consonância com o previsto na normativa não revogada.

Desta forma, foi retomada a construção de uma proposta de curso de especialização lato sensu de 360 horas, com foco na docência para a EPT, seguida pela consulta sobre os campi que poderiam ofertar o curso e os docentes que estariam habilitados para ministrar as aulas. Também foram planejadas formas de identificação dos docentes não licenciados que estariam dispensados da formação neste primeiro momento, por já possuírem uma especialização de caráter pedagógico, bem como foi iniciado um estudo sobre a possibilidade de implantação do processo de certificação dos saberes profissionais docentes, por meio da rede CERTIFIC.

No entanto, mais uma vez, as atividades foram paralisadas em decorrência de uma intervenção do então Diretor de Desenvolvimento Institucional e Expansão (DIEEx) que, contrariamente ao parecer jurídico da PROJUR/IFRJ, pontuou a necessidade de reavaliação dos encaminhamentos feitos até aquele momento pelo GT, indicando ser a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 a legislação que deveria subsidiar a construção do curso. Sendo assim, e reconhecendo o GT como uma instância exclusivamente propositiva, solicitamos ao Gabinete do Reitor, em julho de 2017, o encaminhamento da questão aos Conselhos e Colegiados consultivos e deliberativos pertinentes.

A discussão da temática somente foi retomada em maio de 2018, após a posse da nova gestão do IFRJ, com a iniciativa da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PROPPi) em fomentar a criação do curso de Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica, aprovado pelo Conselho Superior (Resolução nº 04) em fevereiro de 2019. Conforme salientado em seu Projeto Pedagógico, o curso foi pensado no âmbito do campus Eng. Paulo de Frontin e teve como inspirações a proposta desenhada inicialmente para um projeto em rede desenvolvido conjuntamente com a CAPES/UAB (não concretizado por questões orçamentárias) e o curso ofertado pelo IF Sudeste de MG, campus Rio Pomba.

O primeiro processo seletivo foi aberto no mesmo ano (Edital nº 56/2019), ofertando 110 vagas para início do curso no primeiro semestre de 2020. Com carga horária total de 360 horas e ofertado na modalidade EaD (prevendo quatro encontros presenciais), o curso apresenta três linhas de pesquisa, não sendo explicitado no projeto pedagógico o que motivou especificamente a escolha destas temáticas e/ou seus objetivos: 1) Práticas e processos de inclusão e diversidade; 2) Tecnologia e novas abordagens pedagógicas e 3) Educação ambiental como tema transversal. As disciplinas, por sua vez, estão distribuídas conforme a estrutura curricular descrita no Quadro 11:

Quadro 11 – Disciplinas do curso de Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica/IFRJ

	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1º SEMESTRE	Projeto de Ação Docente na EPT	45
	Pesquisa, extensão e inovação na EPT	45
	Gestão em EPT	45
	Metodologia do Ensino na EPT	30
	Tecnologias educacionais	45
	Didática, planejamento e avaliação da aprendizagem em EPT	30
	Trabalho de conclusão de curso I	15
2º SEMESTRE	A EPT e sua relação com o mundo do trabalho	30
	Currículo e trabalho na EPT	30
	História da educação, legislação e políticas da EPT no Brasil	30
	Trabalho de conclusão de curso II	15

Fonte: A autora, conforme dados do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-pos-graduacao/lato-sensu/docencia-educacao-profissional-e-tecnologica>, 2020. Acesso em: 23 de março de 2020.

Consideramos a oferta do curso bastante interessante, embora seja uma iniciativa isolada e condicionada ao interesse do próprio docente em buscar ou não a formação. Também destacamos que a construção desta formação foi motivada, principalmente, pela equivalência que a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 estabelecia entre um curso de pós-graduação de caráter pedagógico e a licenciatura, o que foi mantido pela Resolução CNE/CP Nº 1/2021, ao estabelecer as novas DCNEPT. Retirando a palavra “excepcionalmente”, as novas DCNEPT indicam algumas outras alterações no texto (em negrito), conforme Art. 53, § 2º:

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, **voltado especificamente para a docência na educação profissional**, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente **em cursos e programas de educação profissional** (CNE, 2021, grifo nosso).

Foi também considerando a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que a Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROEN) retomou as discussões realizadas no âmbito do GT, levando o IFRJ a ser o primeiro Instituto Federal a implantar a certificação por meio do reconhecimento “de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem e na trajetória de vida e de trabalho” para seus docentes, conforme Regulamento do Processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais da Rede CERTIFIC (anexo à Resolução IFRJ/CONSUP nº 67, de 11 de dezembro de 2019, p. 3). De acordo com o Projeto Pedagógico de Certificação Profissional para Docência na Educação Profissional (anexo à Resolução IFRJ/CONSUP nº 001, de 14 de janeiro de 2020), a certificação dos docentes do quadro efetivo do IFRJ é equivalente à Formação

Pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática ou Química.

Esta possibilidade de certificação também foi mantida pela Resolução CNE/CP Nº 1/2021. Além de suprimir a indicação de “excepcional”, apresentou critérios mais brandos, em relação à diretriz anterior: ao invés de exigir para o reconhecimento dos **saberes profissionais** “10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional” (CNE, 2012), as novas diretrizes passaram a exigir para o processo de **certificação de competências**, no mínimo, 5 (cinco) anos.

O acesso ao CERTIFIC se dá por meio da inscrição e aprovação em edital específico, tendo como unidades certificadoras os campi Duque de Caxias, Nilópolis, Paracambi e Volta Redonda. Em seguida, há uma ação de acolhimento, onde são explicadas as etapas do processo, seguida da matrícula após entrega de documentação prevista em edital, em especial o Memorial Acadêmico e Profissional descritivo de seu itinerário acadêmico-profissional. Após análise da documentação entregue, o candidato é entrevistado por uma banca avaliadora, além de entregar um plano de aula e apresentar uma aula teórico-prática por meio dos quais serão avaliados: o domínio do conteúdo, das metodologias e recursos didáticos; a comunicação e desenvoltura e; a experiência técnica e pedagógica em relação a área da certificação requerida.

Dos setenta e dois docentes inscritos neste processo, apenas três desistiram, sendo todos os demais participantes aprovados. Mediante uma avaliação cujo resultado fosse insuficiente, o candidato seria encaminhado para a frequência integral em curso de licenciatura ou realização de uma complementação pedagógica no âmbito do curso/Campus ao qual o pedido de certificação profissional estivesse vinculado, tendo como base o conjunto de disciplinas descritas no Quadro 12:

Quadro 12 - Matriz de referência

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	CARGA HORÁRIA
História, Legislação e Políticas da Educação Profissional	54h
Didática	54h
Educação em Direitos Humanos	27h
Sociedade, Cultura e Educação	54h
Libras	27h
Estágio Obrigatório em Serviço	189h

Fonte: A autora, adaptado conforme matriz de referência explicitada nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFRJ, 2020.

A participação em processos de capacitação e/ou qualificação é garantida pela Portaria nº 983/2020, que estabelece diretrizes para a regulamentação das atividades dos docentes que



atuam na RFEPECT, delegando a instituição a definição dos critérios para tal. Neste sentido, o Regulamento da Carga Horária Docente define em seu Art. 18 que

Os critérios para contabilização de  **cursos de pós-graduação**, como qualificação, para efeito de integralização do PIT deverão ser estabelecidos em regulamento próprio.

Parágrafo único: na inexistência do regulamento próprio [até o fechamento da pesquisa, este regulamento não havia sido elaborado], é garantido ao servidor o direito de contabilizar o curso de pós-graduação em sua carga horária docente (IFRJ, 2018, p. 6 – grifo nosso).

No entanto, caso objetive o afastamento de suas atividades para cursar uma pós-graduação stricto sensu, o docente precisa participar de um processo de seleção cujos critérios são especificados por meio de edital interno e, se aprovado, será liberado conforme interesse da administração, conforme rege o Decreto 9.991/2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

Por exigência deste mesmo decreto, a instituição criou em 2019 um Plano de Desenvolvimento de Pessoas, ao qual estarão vinculados os recursos financeiros e regras para que o servidor possa participar de atividades de formação. O setor responsável por este plano, bem como por coordenar, controlar e avaliar as ações de capacitação interna e externa, sendo inclusive destacada dentre estas ações a complementação pedagógica, é a Direção de Qualidade de vida e Desenvolvimento de Pessoas (DQDP), conforme verificado em sítio institucional.

Este setor, que não possui em seu quadro uma equipe pedagógica, adotou como ferramenta de gestão o Levantamento de Necessidades para Capacitação (LNC) visando adequar o planejamento da oferta de cursos, de acordo com dados disponibilizados pelos servidores por meio de um questionário eletrônico dividido em duas partes: na primeira, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes a ser qualificado pelo servidor em grau de importância e domínio; a segunda parte, por sua vez, apresentava um rol de atividades de capacitação a serem selecionadas, com a possibilidade do servidor indicar alguma outra, caso não se sentisse contemplado diante das opções disponibilizadas.

Dentre os cursos diretamente relacionados à atividade docente, constavam no rol disponibilizado no ano de 2020 as seguintes opções: “Tecnologias Educacionais” e “Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos”, ambos com uma carga horária entre 20 e 30 horas; seus objetivos, justificativas e conteúdos programáticos não foram definidos institucionalmente e sim por instrutores internos, cujas propostas foram aprovadas em processo seletivo. Esta iniciativa,

posta de forma isolada para atendimento a uma demanda legal, traduz as concepções de produtividade, gerencialismo (a própria adoção da palavra *instructor* se insere neste universo) e de performances baseadas em desenvolvimento de competências, que encontram aderência a uma frágil estrutura no que tange a formação docente.

Até o ano de 2020, estas ações resumiam as iniciativas sistêmicas de capacitação e certificação dos docentes que atuam no IFRJ, diante da inexistência de uma política institucional consistente, conforme nos apontam as indicações desconexas, genéricas e fragmentadas presentes nas normativas internas analisadas.

Uma destas normativas é o Estatuto do IFRJ (2009, p. 2, grifo nosso), que traz esta temática em seu Art. 4º, inciso VI, diante da atribuição de “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo **capacitação técnica e atualização pedagógica** aos docentes das redes públicas de ensino”. A mesma perspectiva é seguida pelo Acordo de Metas e Compromissos firmado entre o IFRJ e o MEC (2010, n.p., grifo nosso) por meio da SETEC, onde destaca-se “o **compromisso dos Institutos Federais – IF com a formação de professores** e a implementação de ações em favor da melhoria da educação básica”.

O documento “Contribuições para o processo de construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, disponibilizado no sítio institucional do MEC, sinalizou que

A natureza dos IF's remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza, sem que isso signifique um engessamento. O fundamental é assegurar que as instituições atendam às demandas sociais locais, com ênfase na garantia da qualidade do ensino que seja necessário à região. Portanto, os Institutos Federais assumem o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento, de garantir 20% de suas matrículas em cursos de licenciaturas, **que em grande parte poderão se destinar a própria Educação Profissional e Tecnológica** (MEC, 2009, n.p.).

O IFRJ oferta 08 licenciaturas, sendo 01 em Ciências Biológicas (campus Pinheiral), 01 em Computação (campus Pinheiral), 02 em Física (campi Nilópolis e Volta Redonda), 03 em Matemática (campi Nilópolis, Paracambi e Volta Redonda) e 02 em Química (campi Nilópolis e Duque de Caxias). No documento do Planejamento Estratégico 2014-2018, afirma-se que

Os cursos de Licenciatura do IFRJ, por meio da iniciação à docência, da iniciação científica, da extensão e da monitoria, entre outros, têm compromisso com a formação inicial e continuada de professores para educação básica. [...] Assim, possibilita-se a compreensão da escola e da Instituição de Ensino Superior como locais de formação e de desenvolvimento do saber docente” (IFRJ, 2014, p. 80-81).

Podemos sinalizar que, embora o IFRJ seja, ao mesmo tempo, local de formação e de desenvolvimento do saber docente, nenhuma das normativas citadas faz referência às próprias licenciaturas enquanto espaços de formação e desenvolvimento de saberes para a Educação Profissional e Tecnológica.

Ainda de acordo com as contribuições do MEC, as licenciaturas ofertadas no âmbito da Rede deveriam “contemplar, como uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera trabalho e educação de uma forma geral e, especificamente, da educação profissional” (MEC, 2009, n.p.). No entanto, ao analisarmos os Projetos Pedagógicos destes cursos, o núcleo das disciplinas da área de Educação não faz menção a este conteúdo, conforme observamos no Quadro 13:

Quadro 13 - Disciplinas da área de Educação nos cursos de licenciatura do IFRJ

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
História, Políticas e Legislação da Educação	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
Sociologia da Educação	Divulgação e Eventos Científicos
Filosofia da Educação	Educação de Jovens e Adultos
Didática	Educação Inclusiva
Educação em Direitos Humanos	Formação de Professores para Docência OnLine
Psicologia da Educação	Tecnologias Digitais na Educação
	História e Cultura Africana e AfroBrasileira no Contexto Escolar
	Avaliação Educacional

Fonte: A autora, adaptado conforme projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFRJ, 2020.

Dentre todas estas disciplinas, apenas a ementa de “História, Políticas e Legislação da Educação” faz referência à Educação Profissional, no que tange às suas especificidades históricas. No âmbito da pós-graduação, dos 23 cursos lato sensu e 6 cursos stricto sensu, 13 e 04 são respectivamente direcionados à formação docente, sendo somente dois deles, já apresentados anteriormente, voltados para a EPT conforme demonstra o Quadro 14:

Quadro 14 – Cursos lato e stricto sensu direcionados à formação docente no IFRJ (continua)

CAMPUS	TIPO	CURSO
Arraial do Cabo	Lato Sensu	Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino
Duque de Caxias	Lato Sensu	Educação Física Escolar
Engenheiro Paulo de Frontin	Lato Sensu	<b>Docência para a Educação Profissional e Tecnológica</b>
Mesquita	Lato Sensu	Educação e Divulgação Científica
	Stricto Sensu	<b>Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica</b>
Nilópolis	Lato Sensu	Educação de Jovens e Adultos
	Lato Sensu	Linguagens Artísticas, Cultura e Educação
	Stricto Sensu	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências
	Stricto Sensu	Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de Ciências

Niterói	Lato Sensu	Educação e Novas Tecnologias
Paracambi	Lato Sensu	Educação e Diversidade
Pinheiral	Lato Sensu	Educação em Direitos Humanos
Rio de Janeiro	Lato Sensu	Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química
São Gonçalo	Lato Sensu	Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras
São João de Meriti	Lato Sensu	Práticas de Letramento
Volta Redonda	Lato Sensu	Ensino de Ciências e Matemática
	Stricto Sensu	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física

Fonte: A autora, conforme dados disponibilizados em sítio institucional, 2020. Acesso em 15 de junho de 2020.

Em 2019, o IFRJ aderiu ao Complexo de Formação de Professores<sup>161</sup>, parte da política institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que visa articular ações de formação inicial e continuada de professores prioritariamente na Educação Básica, em parceria com instituições e redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, participa desde o ano de 2007 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>162</sup>, desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e sob responsabilidade da PROEN, onde estavam envolvidos no início de 2020 o total de 125 licenciandos. Por meio do PIBID,

Os cursos de Licenciatura recebem fomento para desenvolver projetos em escolas públicas, com vistas à elevação da qualidade do ensino de Ciências Exatas e Naturais. Os projetos envolvem pesquisa, ensino e extensão contando com a participação de docentes e discentes dos cursos de Licenciatura (Física, Matemática e Química), docentes da rede pública (Estadual e Municipais) e estudantes da Educação Básica (IFRJ, 2014, p. 178).

Para Irmão, este foi o “*programa que, de fato, teve maior impacto na formação docente, porque ele colocou, trouxe para o professor a prática. A gente pode dizer que é um programa que consegue articular, de fato, o ensino, pesquisa e extensão*”. Em outro momento, o professor afirmou que

*Se a gente pensar o quanto custa o PIBID em relação a outros programas, o investimento é muito barato para o que ele traz. Ele pega a escola de baixo IDEB e a prioriza com a formação. Ele atua junto ao aluno que já está na escola naquele momento, ao professor que está na sala de aula, ao professor que está se formando e ao professor formador, então tem uma articulação institucional muito interessante.*

<sup>161</sup> Para maiores informações, acessar <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>.

<sup>162</sup> De acordo com apresentação no portal do Ministério da Educação, o programa oferta “bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Acesso em 18 de junho de 2021, disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

Além do PIBID, a PROEN também é responsável desde o ano de 2018 pelo Programa de Residência Pedagógica<sup>163</sup>, que objetiva a imersão de até 180 licenciandos nas escolas da rede pública de Educação Básica sob a tutela de um preceptor das instituições habilitadas e de um docente do IFRJ vinculado à área de ensino da respectiva licenciatura, ampliando as atividades práticas da formação por meio da regência de sala de aula e intervenção pedagógica.

O compromisso com a formação dos docentes que atuam na EPT também é demarcado no Regimento Geral do IFRJ (2011), determinando como responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (atual PROEN)

VIII - **planejar e supervisionar as políticas voltadas para o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes e técnicos** em assuntos educacionais, no âmbito do ensino médio e técnico em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (IFRJ, 2011, p.21, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, também delega à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (atual PROEN), em seu Art. 59, inciso X, a responsabilidade por “**estimular, planejar e supervisionar a implantação de programas de formação permanente**, em colaboração com os Campi, voltados ao desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores” (IFRJ, 2011, p. 23, grifo nosso). Em outro momento, o mesmo documento direciona às Coordenações de Cursos a responsabilidade por “apresentar ao Diretor de Ensino propostas para a **elaboração de programas de desenvolvimento profissional de docentes**”, bem como “**acompanhar o processo de integração de novos docentes ao Projeto Pedagógico** do IFRJ” (IFRJ, 2011, p. 45, grifo nosso) sem, no entanto, apontar como se dariam tais ações.

Conforme já apontado anteriormente nesta pesquisa, Burnier e Gariglio (2014, p. 82) reafirmam que, com “seu marco regulatório precarizado, a formação de professores para EP vem sendo constantemente questionada, secundarizada e até mesmo desconsiderada nos planos de desenvolvimento institucional”. De fato, ao analisarmos o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFRJ, 2014) do IFRJ, nos deparamos com a ausência de referências voltadas à formação dos seus docentes e, embora destaque como uma de suas fraquezas a inexistência de uma política interna de capacitação de servidores, identifica como uma de suas “fortalezas” a

---

<sup>163</sup> De acordo com o portal do Ministério da Educação, este programa “é vinculado à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso”. Acesso em 18 de junho de 2021, disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>.

presença de um corpo docente com titulação “adequada”, transparecendo que a ausência de licenciatura ou seu equivalente por parte de alguns deles não é considerada um problema para a instituição.

Do PDI deriva o Projeto Pedagógico Institucional (IFRJ, 2015, p. 40-41, grifo nosso), onde se afirma que

O IFRJ, por se tratar de uma instituição federal de educação, ciência e tecnologia, deve atentar-se para as diversas mudanças de ordem política e socioeconômica, que afetam as micro e macrorregiões em decorrência do processo de globalização. Dentro desse contexto, deve-se levar em consideração a denominação de “sociedade atual, de sociedade do conhecimento, de sociedade técnico-informacional ou de sociedade tecnológica, o que significa que o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel muito mais destacado do que o anteriormente” [...] **Isso significa que a formação do indivíduo tem que ser cada vez mais qualitativa e contínua.** Seguindo essa perspectiva de formação, inclui-se não apenas os discentes, como também docentes e técnicos administrativos, tendo em vista que **o desenvolvimento qualitativo e contínuo de cada sujeito é fundamental para que o coletivo do IFRJ atenda a missão institucional.**

Em março de 2017, um ano antes de ocorrer a transição para a nova gestão eleita, foram realizados por meio de uma consultoria privada<sup>164</sup> o planejamento estratégico do IFRJ e a atualização do PDI 2014-2018; como indicadores relacionados à formação docente, foram definidos somente “Formação do docente em EaD” e “Índice de formação continuada aos docentes”, sem nenhum detalhamento sobre como seriam desenvolvidos e aferidos.

Este último, inclusive, aponta como um de seus objetivos o atendimento ao Art. 66 da LDBEN, onde diz que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Pelo fato dos IFs serem equivalentes a uma instituição de ensino superior, guiada pela tríade ensino-pesquisa-extensão, o documento que orienta o planejamento estratégico salienta que

apesar de o corpo docente ser bem-avaliado nas avaliações externas para fins de reconhecimento de cursos de Graduação, renovação de reconhecimento e credenciamento institucional<sup>165</sup>, **faz-se necessária a criação de políticas de incentivo à formação continuada dos docentes do IFRJ**, vislumbrando em curto prazo que todos possuam minimamente Pós-Graduação lato sensu, estando plenamente aptos ao exercício da docência em cursos de Graduação e, em longo prazo, a oportunidade para que a maioria possua titulação de Pós-Graduação stricto sensu em nível de Doutorado, **com formação plena para a docência nos diferentes níveis**

<sup>164</sup> Steinbeis-Sibe do Brasil (GD-Gestão & Desenvolvimento Empresarial LTDA).

<sup>165</sup> No relatório de avaliação elaborado pelo INEP para o processo de credenciamento institucional junto ao MEC, conforme visita realizada em agosto de 2015, o IFRJ ganhou nota 3 (em uma escala de 1 a 5) no item “4.1. Política de formação e capacitação docente” (vinculado ao “Eixo 4 – Políticas de Gestão”), pelo fato desta política estar “prevista e em desenvolvimento”.

**e modalidades de ensino e para as demais atividades características da Instituição (pesquisa, extensão e inovação), isto é, incluindo Licenciatura/Formação Pedagógica (IFRJ, 2017, p. 143, grifo nosso).**

Para tanto, o documento determina que, até o ano de 2022, a política de formação docente da instituição deverá buscar os seguintes índices em relação à titulação docente: 52% com doutorado; 31% com mestrado; 10% com especialização e 100% com habilitação em licenciatura. No ano de 2020, os percentuais em relação a titulação dos docentes efetivos apresentavam os seguintes números, conforme Quadro 15:

Quadro 15 – Percentual de docentes conforme titulação acadêmica

TITULAÇÃO	PERCENTUAL
Graduação	1,5%
Especialização	5,2%
Mestrado	44,7
Doutorado	48,41

Fonte: A autora, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019). Acesso em 17 de junho de 2020.

Ao olharmos para o universo da RFEPCT, apenas 0,04% do quantitativo total de 46.688 professores possuem como formação o ensino médio e/ou técnico, enquanto 2,04% possuem somente a graduação; entre os pós-graduados, 0,14% possuem somente cursos de aperfeiçoamento; 12,31% possuem especialização; 51,39% são mestres e 34,09% são doutores<sup>166</sup>. O “Índice de Titulação do Corpo Docente” do IFRJ é 4,4, posição que o coloca acima do índice da Rede que é 4,2 (em uma escala de 1 a 5).

Estamos, portanto, diante de um corpo docente altamente qualificado em suas áreas do conhecimento mas, conforme vimos anteriormente, comumente concebido não “como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona” (BURNIER, GARIGLIO, 2014, p. 81), cujo aprendizado para a docência ocorre no âmbito de sua experiência laboral. Observamos que o quantitativo de docentes que não possuem licenciatura ou seu equivalente no âmbito do IFRJ não é divulgado em nenhum documento de domínio público, uma variável também não contemplada pela Plataforma Nilo Peçanha.

Considerando ainda o planejamento estratégico, destacamos algumas das diretrizes do que o documento aponta como a “Política de Capacitação e Qualificação dos Servidores do IFRJ” (IFRJ, 2017, p. 144): I) foco “nas grandes áreas da educação profissional e tecnológica, capacitando, aperfeiçoando e especializando-os para um melhor desempenho profissional; II)

<sup>166</sup> Estamos considerando, neste quantitativo, docentes pertencentes às carreiras EBBT e Magistério Superior, estes últimos representando o quantitativo de 4.374 docentes.

criação e estabelecimento de “procedimentos sistemáticos de capacitação e qualificação”; III) elaboração de “programas de capacitação e qualificação de forma transparente com ampla divulgação junto à comunidade e com ênfase no planejamento participativo, incluindo as entidades representativas das categorias”.

Além disso, o planejamento destaca a necessidade de manutenção de um “quadro atualizado da situação de capacitação e qualificação dos servidores”; da avaliação periódica e permanente dos “resultados das ações de capacitação” e a realização de “seminários de ingresso para os novos servidores” (IFRJ, 2017, p. 144). Uma vez que a operacionalização destas ações não foi especificada, não sabemos até que ponto estes seminários se diferenciarão da ambientação que já é ofertada, conforme vimos, desde 2013.

Considerando cada documento analisado como um “instrumento que contribui significativamente para a identidade institucional ao delinear as políticas, princípios e diretrizes para o desenvolvimento sistêmico do IFRJ” (PDI, 2014, p. I), percebemos ser necessária a reflexão sobre em que medida a adoção de determinadas práticas encontram suporte organizacional para se efetivarem. Esta percepção parte, principalmente, do reconhecimento de que esta estrutura nasceu em decorrência da transformação de instituições que já carregavam consigo uma história e que se constituem enquanto Instituto Federal sob uma ampla capilaridade, sendo pressionadas e/ou influenciadas por fatores específicos aos territórios em que se encontram fixadas, condições objetivas que podem determinar perspectivas diferentes entre o que se pretende e o que se efetiva.

Conforme pontua Saviani (2011, p. 102), a constituição de um novo projeto político e pedagógico e sua difusão não são suficientes para que a comunidade passe

a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

Neste sentido, acreditamos que uma efetiva política institucional de formação docente precisa ter como base princípios formativos que se aproximem do que estes sujeitos apontam como necessidades para o desenvolvimento de sua práxis. Isto demanda ir além do atendimento ao que os documentos apontam, inspirados nos mecanismos de gestão empresarial, como ‘missão’ e ‘visão’ institucional mas, prioritariamente, para a efetivação de um projeto que tem como base a integração entre educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia voltado a



construção de uma sociedade emancipada. A depender das novas DCNEPT, esta integração é “apagada” ao defender

que o professor do itinerário “formação técnica e profissional” não tem responsabilidade no que concerne à formação integral dos estudantes, mas, apenas, com a preparação instrumental para um determinado posto de trabalho demandado pelo mercado. Como se não bastasse, induz o leitor à ideia de que o docente desse itinerário, além de não precisar ser formado como tal, sequer precisa ter nível superior, mas, apenas, “dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional”. O que nega, radicalmente, a profissão docente e ratifica a precarização da formação dos estudantes já discutida anteriormente, em coerência com o modelo da competência (ANPEd, 2021).

Os diálogos que estabelecemos com os sujeitos da pesquisa em torno dos sentidos e significados atribuídos a sua própria prática pedagógica e sistematizados por meio dos núcleos de significação caminharam nesta direção, nos auxiliando a vislumbrar possibilidades de potencialização do IFRJ enquanto espaço de produção de conhecimento e de referência para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica.

## 5 PRINCÍPIOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conforme as discussões realizadas, compreendemos que a docência na educação profissional e tecnológica sob o modelo institucional dos Institutos Federais tem como bases: o trabalho como princípio educativo; a formação integral sob a perspectiva da politecnia, unificando as dimensões da educação, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; uma organização curricular verticalizada e o compromisso com o desenvolvimento do território de atuação, principalmente por meio da pesquisa aplicada e da articulação com políticas setoriais. Uma jovem institucionalidade que se propõe inovadora, colocando para seus profissionais a seguinte questão, conforme aponta Pacheco (2008, p. 9):

Para qual sociedade e para que tipo de inserção profissional preparamos nossos alunos? Faz-se necessário retomar um ideário perdido ao longo dos anos 90, porque as práticas sociais e políticas e seus discursos introduzem, nestes anos, além de toda ideologia do estado mínimo, um conteúdo narcísico e individualista no campo do trabalho docente. No cotidiano das instituições, muitos professores e professoras sequer percebem que cumprem uma função social. É preciso retomar o debate curricular, pedagógico, as matrizes históricas e políticas nos seus condicionantes.

Para tanto, conforme apontamos ao longo de nossas discussões, é necessário que haja um redirecionamento epistemológico sobre estes processos, migrando de uma perspectiva instrumental da prática para a práxis ao estabelecer uma relação de indissociabilidade entre os conhecimentos mobilizados e as ações que afetam e são afetadas por estes conhecimentos no processo de transformação da realidade, sob a consciência de que “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (KOSIK, 1995, p. 10).

Um processo que nasce do espaço de atuação e que implica a participação ativa dos docentes na identificação e reflexão sobre suas próprias necessidades de formação frente a uma prática que se pretende crítica e potencializadora de uma nova sociabilidade, uma vez que, conforme nos sinaliza Nóvoa (1999, p. 18), é “impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”. No entanto, no decorrer de nossas análises sobre os marcos regulatórios da formação de professores, deparamo-nos com a ausência de uma política nacional sólida e ampla voltada para a formação docente na EPT e a necessidade de superação

da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores. De fato, há especificidades que precisam ser consideradas, mas por que continuar com o adjetivo especial? Se há necessidade de contar com vias diferentes de formação docente para a educação profissional, é preciso denominá-las pelo que eles têm de objetivo e alvo (MACHADO, 2008, p. 82).

Diante destas percepções, buscamos identificar princípios formativos para a formação dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica por meio dos significados e sentidos que estes sujeitos atribuem à sua própria prática pedagógica, considerando a realidade concreta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Como suporte para o desenvolvimento desta questão, trouxemos inicialmente a discussão sobre particularidades da prática pedagógica em sua concepção histórica e socialmente hegemônica, ao mesmo tempo em que buscamos destacar suas potencialidades enquanto instrumento de transformação da realidade, pois produto da ação humana.

Da mesma forma, a preocupação em responder a tal questão nos levou a retomar, sob a perspectiva histórica, a constituição da educação profissional brasileira e do processo de profissionalização de seus docentes sob o viés de suas políticas de formação, bem como a buscar compreender como nosso locus de pesquisa concebe a formação e carreira de seus docentes, discussões estas permeadas pelo entendimento de que,

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 542).

Diante da expectativa de apreendermos parte desta complexa trama, sob o horizonte teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, adotamos como suporte para análise e interpretação dos diálogos estabelecidos com os docentes os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013), abordagem metodológica que nos auxiliou a compreender que o contexto que abriga uma prática social, dentre elas a docência, pode ser inicialmente concebido

como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1995, p. 10).

A superação desta concepção da realidade, a qual Kosik (1995) define como o “mundo da pseudoconcreticidade”, exige compreender a estrutura destes processos para além de suas representações postas como condições naturais, reconhecendo dialeticamente que o objeto/fenômeno deriva da atividade sócio-histórica humana e possibilitando assim que novas condições materiais de existência possam ser criadas mediante uma práxis crítica revolucionária.

Retomando o processo apresentado no início deste trabalho, nossas análises em relação à prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa tiveram como foco sua dimensão histórico-política, o que justifica a condução de diálogos calcados em questões norteadoras que giram em torno: a) da função social da EPT no âmbito de um Instituto Federal e sua materialização na realidade concreta do IFRJ; b) das trajetórias profissionais e formativas dos sujeitos da pesquisa; c) da docência na EPT e especificidades da carreira EBTT; d) da formação docente para a EPT, considerando limites e possibilidades do IFRJ enquanto espaço coletivo formativo e produtor de conhecimento.

Conforme apontam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63), os núcleos de significação não são um aparato instrumental, mas um caminho (em construção no bojo da Psicologia sócio-histórica) que nos auxilia a compreender os processos de constituição do pensar, sentir e agir do sujeito histórico,

um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa.

Desta forma, são sugeridas como “etapas” metodológicas a identificação de pré-indicadores, a sistematização de indicadores e a análise dos núcleos de significação apresentando, no entanto, lacunas na literatura disponível quanto à discussão sobre o alcance de zonas de sentido ao se adotar um coletivo como “sujeito” da pesquisa, como é o nosso caso. Sobre estes caminhos, é importante que o pesquisador compreenda que,

ao destacar as partes do todo (primeiro movimento, o que corresponde a suas duas primeiras etapas), esse movimento se desdobra noutro, em que as partes devem ser novamente integradas ao todo que as constitui e é por elas constituído (segundo movimento da proposta por meio da operacionalização de sua terceira etapa). Ao mesmo tempo em que o recorte deve ser feito tendo a intenção de se distanciar da palavra (ainda empírica), a ela deve voltar, agora como concreta, ou seja, como síntese de múltiplas determinações (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Sendo assim, diante de um vasto material obtido por meio das transcrições e do conjunto de pré-indicadores identificados (Apêndice E), foram sistematizados 21 (vinte e um) indicadores que, agrupados, originaram três núcleos de significação que apontam para princípios formativos para a docência na educação profissional e tecnológica, conforme Quadro 16:

Quadro 16 – Indicadores que compõem os núcleos de significação (continua)

<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>INDICADORES</b>
Núcleo 1 – Construção e fortalecimento de uma cultura profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica.	Carolina	Institucionalidade dos IFs Trabalho docente Referenciais Os estudantes do IFRJ Preparo para a docência
	Irmão	Institucionalidade dos IFs Trabalho docente Os estudantes do IFRJ Preparo para a docência A relação com a EPT Formação docente no IFRJ
	Laura	Institucionalidade dos IFs Trabalho docente Os estudantes do IFRJ Formação docente para a EPT Especificidades do ensino verticalizado A escolha pela docência
	Nina	Formação docente no IFRJ Formação docente para a EPT Institucionalidade dos IFs Trabalho docente Os estudantes do IFRJ Organização do trabalho A escolha pela docência Experiência como docente
	Vanessa	Institucionalidade dos IFs Trabalho docente Os estudantes do IFRJ A escolha pela docência Preparo para a docência
Núcleo 2 – Sistematização de processos formativos referenciados pelas especificidades do trabalho docente em um Instituto Federal.	Carolina	Preparo para a docência Formação docente no IFRJ Referenciais Relação teoria-prática Trabalho docente Visão de docente refutada
	Irmão	Formação docente no IFRJ Preparo para a docência
	Laura	Formação docente Formação docente para a EPT Expectativas em relação a formação Relação com a pesquisa Trabalho docente Políticas de formação docente no IFRJ
	Nina	Formação docente para a EPT Formação docente no IFRJ

		Organização do trabalho
	Vanessa	Formação docente para a EPT Formação docente no IFRJ Trabalho docente Preparo para a docência Institucionalidade dos IFs
Núcleo 3 – Ampliação e diversificação dos espaços de formação.	Carolina	Preparo para a docência Visão de docente refutada Referenciais Os estudantes do IFRJ Motivações para a docência Institucionalidade dos IFs
	Irmão	Preparo para a docência Trabalho docente Formação docente no IFRJ Os estudantes do IFRJ
	Laura	A relação com o território Visão de docente refutada Políticas de formação docente no IFRJ Relação com a pesquisa
	Nina	Possibilidades para a formação docente Formação docente para a EPT Trabalho docente Formação docente no IFRJ
	Vanessa	Trabalho docente Preparo para a docência Formação docente no IFRJ Formação docente para a EPT

Fonte: A autora, 2021.

Antes de adentrarmos nas análises e interpretações, é importante mais uma vez sinalizar que nossos encontros foram atravessados por um momento histórico nunca vivenciado pelos sujeitos da pesquisa: uma pandemia que mobilizou o planeta em torno de um vírus desconhecido e mutável, nos obrigando ao distanciamento social como uma das medidas para redução do contágio e, ao mesmo tempo, nos colocando diante de inúmeros desafios que demandaram uma ampla capacidade de adaptação e inovação no campo educacional. O docente Irmão, por exemplo, pontua este atravessamento em sua fala: *“Se a coleta de dados da sua pesquisa tivesse acontecido no ano passado, quando a gente não tinha o cenário de pandemia, você teria outros resultados, porque seria outra pesquisa, ponto. É simples assim”*.

Como forma de organização, conforme apontamos anteriormente, os trechos em referência à fala dos nossos interlocutores são transcritos em itálico. Também são utilizados colchetes para a adição de dados que complementem a reflexão, reticências para indicar recortes na transcrição e, em negrito, palavras e/ou trechos aos quais desejamos destacar.

## 5.1 Núcleo 1 – Construção e fortalecimento de uma cultura profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica

*Estou desde 2011 na Instituição e lembro de poucos momentos de discussão a respeito desses princípios norteadores, das políticas e da formação, de um modo geral.*

NINA

*A gente acaba sendo muita coisa e não é nada [...].*

CAROLINA

*Mas como também não sabemos direito o que a gente é...*

VANESSA

Conforme apontamos ao longo da pesquisa, nossas discussões em torno dos elementos que constituem a prática pedagógica têm como foco sua dimensão histórico-política. Retomando sua conceituação, com base nas análises de Franco (2016, p. 541), podemos considerar que

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

Por tanto, intrínseca à análise sobre a prática pedagógica está a discussão sobre a construção e fortalecimento de uma cultura profissional docente, compreendida como um processo coletivo movido por um conjunto de fatores compartilhados que geram uma marca de pertencimento nos sujeitos inseridos em uma determinada prática social, ou seja, origina uma identidade social que possibilita a esses sujeitos se reconhecerem e serem reconhecidos por meio do seu trabalho. Ao trazermos a questão das “identidades” para nossas reflexões, é importante demarcar que compartilhamos da compreensão desenvolvida por Dubar (2006, p. 8-9), para quem

a identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado duma “identificação” contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Este paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a

identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição.

Ao nos voltarmos para o campo da educação, mais especificamente a educação profissional e tecnológica, vimos que os percursos identitários de seus docentes são construídos sob um contexto em que os conceitos que sustentam seu desenvolvimento profissional são polissêmicos e significados conforme os limites postos, principalmente, por arranjos socioprodutivos que, por sua vez, não são etéreos, mas construções embasadas por referências teóricas, técnicas e, conseqüentemente, políticas, que sustentam a hegemonia de um determinado projeto de sociedade.

Sob a perspectiva do tempo presente, marcado pela sociabilidade capitalista, os conceitos que fundamentam o projeto político-pedagógico dos Institutos Federais se inserem no campo contra hegemônico embora, conforme vimos em passagens anteriores, não tenham escapado da apropriação e ressignificação pelo projeto que, em essência, busquem desconstruir. Portanto, é indiscutível que, ao pensarmos na concepção destas instituições, estamos diante de bases cuja materialização não depende somente de soluções didáticas ou desenhos curriculares inovadores, mas, principalmente, do fortalecimento de seus conteúdos éticos e políticos. Conforme apontam Araújo e Frigotto (2015, p. 64)

a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Uma questão destacada de forma unânime pelos nossos interlocutores como um dificultador às suas práticas faz referência à fragmentação da identidade institucional dos IFs que, dentre outras coisas, acarretaria a indefinição conceitual em torno de dimensões essenciais a sua concepção e desenvolvimento. Este sentido se faz presente ao afirmarem que:

*Algumas pessoas dominam isso, mas não é a maioria, está longe de ser a maioria... Acho que os docentes, técnicos e os próprios estudantes **não fazem ideia, são os que menos fazem ideia do que é, sobre quais são os princípios que regem essa institucionalidade** (CAROLINA).*

*Os servidores, tanto professores quanto técnicos, **têm que saber o que é a Rede, o que é trabalhar nessa Rede e o nosso papel dentro dela, que é diferente, por exemplo, de se trabalhar em uma Escola Estadual** (NINA).*

A compreensão por parte da comunidade acadêmica sobre os conceitos fundantes dos Institutos Federais é apresentada como essencial para a construção de uma prática pedagógica



articulada a uma perspectiva de transformação social uma vez que, conforme apontamos anteriormente, “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (FRANCO, 2016, p. 535-536). A fala de Carolina destaca este aspecto ao refletir sobre o docente que atua na EPT, sinalizando que

*Deveria ser o profissional que **compreende a instituição** na qual ele está, **qual o objetivo dessa instituição, qual o papel dele para a sociedade, o que ele desempenha ali naquela instituição e como isso mobiliza todo um arranjo social...** Como isso pode impactar depois na formação dessas pessoas que vão compor essa sociedade, ter uma análise crítica do papel dele.*

No entanto, ao elegermos o método dialético para análise da realidade, são explicitadas contradições sob as quais não necessariamente há consciência por parte do sujeito da prática, ou conforme, pontua Kosik (1995, p. 10),

“a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente.

A dimensão contraditória do fenômeno educativo pode ser identificada, por exemplo, no discurso de Carolina que, ao recordar de forma entusiasmada suas vivências de estudante da educação profissional, destaca como positiva uma atitude docente que parece ignorar as premissas citadas, anteriormente, por ela própria como importantes:

*[...] um professor da área técnica falava “**vocês não estão aqui para serem meros apertadores de botões, vocês têm que saber pensar, vocês estão aqui para agir com crítica sobre aquilo que estão olhando, vocês vão conseguir discutir com seus superiores e colegas de trabalho, vocês têm formação para isso**”. **Lembro que a gente ficava super orgulhoso daquilo como aluno, ouvia muito isso como estudante!***

As frases destacadas expressam uma conotação depreciativa que pesa sobre a compreensão de trabalho ali contida, apontando para a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual que a concepção de educação integral dos Institutos Federais pretende superar. Em outro momento, ao discutirmos especificamente sobre estas instituições enquanto referência para a formação do trabalhador, Carolina refletiu que

*Deveria ser, acho que a gente tem um potencial enorme, assim... Temos vários cursos técnicos, é a maior parte da nossa grade de oferta de ensino. Mas eu não tenho tanta experiência para te dizer [...] durante muito tempo dei aula para a Graduação, então já é formar para o mercado, para esse mundo do trabalho, não é o ‘técnico’, é o ‘profissional’ Farmacêutico, Fisioterapeuta.*

Esta reflexão, que dissocia da formação técnica a atuação “profissional”, nos leva a questionar: sobre qual concepção de formação para o trabalho se desenvolve a prática pedagógica destes docentes no âmbito de um Instituto Federal? Considerando que a concepção política desta institucionalidade tem como base o trabalho em sua dimensão ontológica, compreendido enquanto princípio educativo, concebemos que Nina (mesmo transparecendo insegurança em relação a sua colocação) se aproxima deste sentido ao apontar esta categoria como um dos conceitos fundantes destas instituições:

*Não sei se é outro princípio a formação para o mundo do trabalho, que é uma formação diferente do Sistema S, por exemplo. Não é formação para o mercado de trabalho, é uma formação mais ampla, implica em uma formação que também é cidadã, para olhar mais criticamente para essas relações...*

Embora Carolina sinalize como uma das responsabilidades dos Institutos Federais a formação de “**profissionais para o mundo do trabalho**”, esta categoria aparece em sua fala atrelada à atuação laboral no “mercado” ou setor produtivo, estabelecendo sua vinculação à perspectiva economicista que fundamenta a ressignificação da concepção de trabalho no âmbito das políticas públicas engendradas pela lógica neoliberal (FRIGOTTO, 2006):

*[...] pelo histórico da Escola Técnica, [o IF] tem proximidade com as indústrias, as grandes empresas... Nesse sentido do mundo do trabalho, acho que a gente consegue fazer essa articulação.  
[...] essa questão de educação pelo trabalho, de você ter essa visão do mundo do trabalho [...] se é isso que eu entendo, como um subsídio, como um conhecimento prévio também para você poder trabalhar com os seus estudantes, como uma experiência prévia, mostrar essa realidade para que ele aprenda também com esse cenário da prática (CAROLINA).*

Irmão também aponta para esta direção ao sinalizar que o projeto dos IFs “**responde a anseios da sociedade e do mercado, de ter profissionais mais escolarizados como forma de tentarmos aumentar a produtividade do trabalhador**”. Em outro momento, ao reafirmar que “**O país precisa aumentar o tempo de escolarização da sua massa de trabalhadores, a população precisa ser mais escolarizada**”, o docente se aproxima de uma ideia de elevação do “tempo” de permanência na instituição escolar voltada a “instrução” para o trabalho simples que contradiz o ideal de formação omnilateral presente na concepção dos Institutos Federais,

reproduzindo uma narrativa que embasa a relação produtivista entre educação e trabalho, sendo este reduzido a mercadoria subordinada às demandas imediatistas do grande capital (FRIGOTTO, 2008).

Embora a perspectiva da formação “integral” e/ou integrada” seja predominantemente vinculada, no senso comum, a um “modelo” de ensino médio que garante ao estudante uma habilitação técnica, nossos interlocutores apontam para seu sentido ético-político ao reconhecerem que a instituição, conforme aponta Laura, traz como missão a “**responsabilidade pela formação mais ampla possível, porque não pensamos só na formação técnica, mas também na formação daquela pessoa que está na sociedade, enquanto cidadão**”, sinalizando posteriormente como educação “integral” uma formação para “**além da técnica, formar para vida, formar para ser cidadão diante da sociedade e ter um vínculo forte com aquele espaço**”.

Um outro aspecto presente nas construções narrativas que se articula a esta perspectiva é a preocupação em construir o conhecimento de forma socialmente referenciada, conforme destaca Carolina ao lembrar seu processo formativo e sinalizar que seus professores não faziam “*esse vínculo do quanto aquilo [o conteúdo] era importante para minha formação, não via esse sentido, diferente do que a gente tenta fazer na nossa carreira agora, aqui [...] Dando sentido para a formação daquele estudante*”.

Percebemos que a docente entende por “dar sentido” à formação do estudante como “*a possibilidade de falar de outras coisas, de formação para vida. O aluno não está ali só para ser farmacêutico, está para mobilizar outros sentimentos, outros conhecimentos também, outros diálogos...*” (CAROLINA). Laura também aponta para este sentido ao destacar a dimensão qualitativa da prática docente:

*Vejo que ser professor é ser assim, entender a realidade do estudante, adequar a linguagem, trazer casos práticos e exemplos para a pessoa poder contextualizar, falando a teoria com coisas práticas e ver a aplicabilidade daquilo que você está ensinando, e da importância também, do porquê você está falando, para não sair uma coisa, sei lá... Tua aula como mais uma coisa dentro de tantas outras...*

Ainda como uma especificidade do trabalho docente no âmbito de um Instituto Federal, Laura destaca também a possibilidade de democratização do conhecimento científico, refletindo que o projeto de ensino básico, técnico e tecnológico dos IFs tem “ **muito impacto nesse sentido, de tornar a ciência mais acessível. Até aluno do Ensino Médio fazendo pesquisa, acho isso muito bacana**”. De fato, conforme discutimos em passagens anteriores, uma formação que se pretenda integral, sob a perspectiva da politecnia, precisa compreender a ciência para além do seu caráter de força produtiva, mas enquanto bem público que, juntamente com a tecnologia

e a cultura, é elemento mediador da atividade humana (SAVIANI, 2019), algo que se destaca na prática de Laura como

*[...] muito importante, porque acaba que a gente pode atuar em diversas frentes, incentivar a ciência no nosso fazer diário, com os nossos estudantes, até como uma perspectiva de trazer a ciência para um locus um pouco mais próximo da sociedade, do que seria, por exemplo, talvez uma Universidade, que tem todo aquele status...*

Destacamos que esta comparação com a “Universidade” se faz presente ao longo de todas as construções narrativas, conforme observaremos no decorrer das apresentações dos núcleos. Para Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p. 71-72), neste ponto reside um dos maiores desafios para o reconhecimento dos Institutos Federais junto à sociedade, uma vez que é forte a tendência a

identificá-los como universidades, instituições que já possuem status social consolidado. Esse parece ser o caminho mais fácil, mas que tende a se desviar da ação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino, enfim, a abandonar a atuação que traz as questões do mundo do trabalho como seu próprio código genético, chegando a destino bem diverso daquele posto hoje para os institutos.

E estas comparações orbitam em torno de diferentes sentidos: enquanto Nina faz aproximações com estes espaços ao estabelecer identificações em relação ao trabalho docente – “Tenho a experiência da Graduação só, né... Quer dizer, da Graduação e da Pós-Graduação, que é um pouco do que os professores da Universidade vivem [...]” -, Carolina destaca similaridades no que tange à qualidade dos ambientes de aprendizagem, pontuando que “temos hoje os laboratórios que possibilitam essa formação profissional bem importante para os nossos estudantes, até mesmo se compararmos com as Universidades [...]”.

Laura, por sua vez, traz comparações tanto no sentido de afirmação de uma equiparidade de posição enquanto profissional docente, quando sinaliza que “a gente consegue trabalhar com pesquisa, ensino e extensão, assim como os professores da Universidade [...]”, como também na intenção de elevar os Institutos Federais a uma posição de destaque no que tange à relação estabelecida com a comunidade, apesar do “status” que a Universidade carrega, tal como destacaram anteriormente Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011):

*Então, vejo essa particularidade de pensar no desenvolvimento social de forma mais humana, pensar nas realidades mais complexas da sociedade, entendo isso como algo totalmente diferenciado, que a gente não vê nas Universidades. A Universidade, normalmente, está no polo e nos grandes centros né, e as pessoas que se virem para estar nela. E o IF eu acho que não, eu ainda vejo um olhar mais de cuidar do aluno, até os da Graduação, do que na Universidade [...] é fundamental existir o IF por isso, porque ele está em muitos lugares esquecidos pelo governo e tem um cuidado*

*grande com aquelas pessoas [...] Se fosse uma Universidade para lá [Belford Roxo], acho que não teria todo esse cuidado com os alunos, com a família dos alunos, porque envolve todo mundo, sabe? (LAURA).*

Esta fala nos direciona para mais um fundamento dos IFs, ou seja, o movimento de expansão e interiorização da EPT que reflete “*uma escolha pela população que mais precisa e não pelo local, pensando ‘ah, vou ficar no lugar mais privilegiado, de fácil acesso’ [...]*” (LAURA) e que aponta para a concepção de que esta institucionalidade traz como uma de suas responsabilidades a ampliação do alcance de políticas públicas por meio da inclusão social e do desenvolvimento local. A percepção de que estas instituições têm a vocação “em atender àqueles que estão em regiões que foram negligenciadas ao longo da história” (ANJOS; SOBRAL, 2018, p. 99) também é reforçada pelo trecho abaixo:

*Entendo que o Instituto Federal é um lugar que tem uma característica social muito forte, porque estão em espaços que ninguém quer estar, acho isso fundamental. Acho que eles têm a interiorização né, que eu chamo, não sei nem se é o nome certo, de ir para lugares e cidades que não têm muitas oportunidades para as pessoas que estão lá e escolher espaços que tenham uma população mais carente, toda a dificuldade do local (LAURA).*

Irmão aponta para esta perspectiva ao citar os arranjos produtivos locais, conforme descritos na lei de criação dos Institutos Federais, destacando a existência de cursos técnicos desenhados conforme demandas por serviços existentes em cidades interioranas e afirmando que, inicialmente, poderia “*parecer que estava faltando gente no Rio de Janeiro, mas não era daqui que estávamos falando, a gente estava falando do Brasil e até por isso temos essa expansão territorial dos Institutos*”. A própria carreira EBTT é apontada “*como um componente dessa estrutura toda [...]*”, ao refletir que

*[...] a instalação de um campus é um programa de transferência de renda, porque quando desinho uma carreira, consigo atrair um professor bem remunerado que vai fazer girar a economia local. [...] Por mais que ele vá e volte dessa cidade, ele consome e faz rodar, contribui para girar a economia daquela cidade. Então, outro ponto que essa carreira faz, ao atrair, é uma transferência direta de recursos da União para lugares onde estão os Institutos Federais (IRMÃO).*

Apesar da interessante reflexão, destacamos uma colocação que desvela a dificuldade que a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica enfrenta para alocar servidores em regiões periféricas: ao mesmo tempo em que Irmão compreende ser “*muito difícil contratar um professor em Resende, quiçá numa cidade do interior dos nossos sertões, né... E a gente não deixou de ter esses sertões*”, ao lembrar seu processo seletivo afirmou que “*se me chamassem para trabalhar lá não sei aonde eu não iria, meu objetivo era trabalhar no Rio de*

*Janeiro [...]”*. Vanessa, empossada como docente do campus Paracambi e, posteriormente, removida para o campus Nilópolis, também reflete esta problemática em suas memórias, afirmando que *“queria sair de Paracambi, não pelo local, não tive problema nenhum lá, mas por ser distante. Eu saía de casa muito cedo, tinha dias que levava mais tempo para chegar, nesse traslado, do que dando aula, efetivamente”*.

Apesar destas dificuldades, a expansão e interiorização, aliada a políticas de assistência estudantil, são compreendidas como essenciais para atrair o público discente uma vez que, *“como está perto [de suas residências] e tem políticas de acesso, continuidade, permanência e êxito, acaba que a pessoa consegue dar continuidade”* (LAURA). De fato, vimos que a Lei 11.892/2008 traz consigo uma concepção de ampliação do acesso atrelada a ampliação da escolaridade de grupos em desvantagem social (na perspectiva econômica, étnico-racial e/ou cultural) e, conseqüentemente, da diversificação do alunado.

Embora considere que os atuais processos voltados ao acesso e permanência destes alunos apresentem *“limitações”*, Irmão traz uma fala bastante expressiva sobre sua importância: *“É política pública, é intencional, não é obra do ‘Divino Espírito Santo’, é política pública intencional, é pensado, é uma luta pela redução das desigualdades [...]”*. Nina também aponta para a importância destas políticas, uma vez que é comum termos estudantes *“que trabalham durante o dia e estão na Graduação a noite, então temos muitos alunos trabalhadores, que dependem dos auxílios estudantis”*, algo nem sempre acessível devido a distorções nos critérios de concessão, que desconsideram particularidades de um Instituto Federal:

*Os alunos do Ensino Médio são, em maioria, da cidade [Volta Redonda], mas os alunos de Graduação não [...] E aí, quando você ia para o aluno de Graduação, você não tinha recurso, porque a forma de distribuição do recurso considera o IDH da Unidade Escolar, do município, e esse estudante vinha de regiões de mais baixo IDH. Eu acredito que se fizer uma pesquisa com base nas conversas que eu tive, é a característica de 100% dos alunos da licenciatura (IRMÃO).*

Carolina, por sua vez, amplia a concepção de “auxílios estudantis” para além da ideia de concessão de recursos financeiros, destacando a dimensão do acolhimento e acompanhamento dos estudantes de forma institucionalizada:

*[...] acho que temos isso de bom, o estudante sabe quem é o coordenador, tem uma equipe, a CoTP... Com todas as críticas, ele tem lá um apoio e, se tiver interesse em buscar também, alguns movimentos pontuais dessa equipe, em propor rodas de conversa e organizar alguns movimentos com esses estudantes.*

Para Vanessa, de uma forma geral, as ações voltadas à permanência dos estudantes na instituição ainda são insuficientes, principalmente pelo fato de não “conversarem” com as políticas de acesso assumidas pelos Institutos Federais:

*Acho que avançamos muito em relação à entrada do aluno, só que **muitas vezes esse aluno não fica**. Então acho que a função social da instituição não é somente receber, nisso já avançamos com o Sisu e o Enem. **A questão é esse aluno ficar e terminar. Ele passar por essa instituição e ir até o final.***

*[...] o pessoal está entrando, só que **eles não ficam, principalmente o povo mais velho**. Então acho que isso é uma coisa que a gente ainda não conseguiu, desde que virou Instituto em 2009, não conseguimos avançar em relação a isso.*

Considerando o conjunto de conceitos estruturantes identificados por meio das construções narrativas de nossos interlocutores, podemos afirmar como mais expressivo para a prática docente o conceito da “verticalização”, cujo sentido aparece, em um primeiro momento, fortemente vinculado à oferta de cursos diversos no interior de um mesmo campus:

*Acho que tem o princípio da verticalidade, que é justamente esse de atender públicos de níveis diversos, de que esse público consiga percorrer os níveis dentro da Instituição (NINA).*

*Acho que a ideia do Instituto em si é perfeita, de você pensar a formação de uma forma ampla, pensando no aluno. Esse jovem que entra no ensino médio pode se manter nessa instituição, temos cursos diversos, dependendo da área ele pode se manter ali (VANESSA).*

*[...] quando vira Instituto, a ideia é que você vai passar por todos os níveis [...] (CAROLINA).*

Apesar dos CEFETs já possuírem uma atuação verticalizada desde a década de 1970 e parte deles terem sido incorporados ao novo modelo institucional, conforme observamos ao discutir o histórico da educação profissional e tecnológica, esta é apontada como a principal especificidade dos Institutos Federais e o que os diferencia das demais instituições de ensino, pelo fato de que

*[...] foi pensada para isso e que **cumpra um papel mais efetivo até que as Universidades na democratização do acesso ao ensino superior, por exemplo. E ao Ensino Técnico, quando a gente lembra que, antes de 2008, essa formação acontecia principalmente no Sistema S com cursos pagos...** (NINA).*

Irmão, que se autointitula como um professor “verticalizado” por atuar no CST, no curso Técnico Integrado, na EJA e no bacharelado, amplia a concepção predominante que paira sobre

a oferta de cursos em níveis diferenciados dentro de um mesmo eixo tecnológico e traz para a discussão o impacto deste princípio para o trabalho docente:

*[...] sobre potencialidades e desafios dessa atuação docente, acho que a primeira potencialidade deriva da verticalização, de não perder contato com a formação básica, com a Educação de Jovens e Adultos, de não perder muito contato com a realidade...*

Ao não citar o “ensino superior” compreendemos que, para o docente, é por meio da relação com o público dos demais níveis de ensino que se explicita, naturalmente, a função social de um Instituto Federal. Considerando a capilaridade dos Institutos Federais, é preciso destacar que o docente atua no campus Rio de Janeiro, que “carrega” toda a tradição da antiga Escola Técnica de Química, inclusive na delimitação de seus cursos, e que possui uma localização geográfica privilegiada em relação aos demais campi, informações importantes para a compreensão acerca do perfil de estudante apontado por Irmão:

*Temos contato com esse estudante que chegou no Ensino Médio agora, então é gente muito jovem, de diferentes realidades e quando temos oportunidade de atuar além do Ensino Médio [...] Você começa a olhar mais para a realidade, a gente tem a possibilidade de se aproximar mais da sociedade como de fato é, a leitura da realidade social fica mais próxima para a prática docente. E quando você começa a ter a atuação mais na formação superior, mais na Pós-Graduação, você começa a perder esse potencial... Escorrega pelos seus dedos o potencial de conhecer a realidade, porque são extratos que são tradicionalmente mais elitizados (IRMÃO).*

Apesar de demonstrar um posicionamento crítico no decorrer dos nossos diálogos, ao inferir que o público do ensino superior não corresponderia ao perfil de estudante que a política dos Institutos Federais pretende atingir de forma prioritária, o docente parece desconsiderar “que em cada um dos diferentes níveis e modalidades de ensino existe uma história de negação, de conflitos e de restrição à escolaridade, que não pode ser esquecida, negada ou tornada invisível” (FLORO, 2014, n.p.). No entanto, em outra passagem o docente reconhece que este distanciamento das classes populares também se manifesta no ensino médio ao afirmar que, embora a atuação prioritária neste nível de ensino determinada por lei expresse “*muito sobre o nosso papel, mesmo no Ensino Técnico essa história do primeiro plano é elitizada na lógica do funil, de oferecer 30 vagas e tem turmas com 10, 15 alunos, isso não é normal*” (IRMÃO).

Para Laura, este movimento de “elitização” é aprofundado por distorções intrínsecas à própria estrutura academicista e conteudista dos cursos, levando a “*altos índices de reprovação. Algumas pessoas comentam até que ‘esse curso técnico parece uma graduação’*, a gente sabe



*que existe isso...*”. Estas construções narrativas apontam para uma realidade que Kuenzer (2008, p. 30-31) identifica como “inclusão excludente”, processo que se dá diante de movimentos onde

[...] professam-se políticas e criam-se alternativas educacionais que atendam à inclusão de um número cada vez maior de alunos ao longo do sistema educacional. Esta inclusão, contudo, quando se dá em percursos pedagógicos precários, constitui-se falsa inclusão, muitas vezes com caráter meramente formal e certificatório, sem que dela resulte qualidade de formação. Desta forma, a inclusão excludente na ponta da educação apenas reforça, quando não justifica, o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas.

Para Pacheco (2011, p. 22), a verticalização estaria comprometida com a inclusão pelo fato de “dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear”, possibilitando aos docentes, em um “mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Vanessa aponta para este sentido ao afirmar que, mediante uma atuação verticalizada,

*[...] você não perde o chão da escola [...] é diferente de uma Universidade, onde a pessoa dá aula na graduação, mas, se ele não tiver vivenciado a Educação Básica em outros espaços durante a vida profissional, esse olhar pode se perder. Ele vai acreditar que dá aula daquela forma ali e pronto, porque não tem esse viés, então vejo isso como muito rico.*

No entanto, em outro momento a docente reconhece que, na prática, esta potencialidade não se confirma, destacando a incapacidade de a instituição garantir a articulação entre os diferentes níveis de ensino:

*[...] o olhar que tenho hoje em relação ao Instituto é que, embora a gente seja rico por ter ensino médio, graduação e a pós-graduação no mesmo espaço, esse diálogo ainda não consegue acontecer [...] não conseguimos criar esse elo. Tem os níveis de ensino, só que achamos que não tem... Por vários motivos, não sou eu enquanto professora que não consigo criar esse elo, acho que... Talvez a estrutura não permita (VANESSA).*

De fato, embora seja indiscutível que este modelo, conforme aponta Pacheco (2011, p. 26), represente “um espaço ímpar de construção de saberes”, consideramos que esta possibilidade tem sido inviabilizada por questões ainda não compreendidas enquanto objeto de reflexão coletiva. O fato dos nossos interlocutores terem atribuído a esta estrutura curricular a sobrecarga de trabalho devido à otimização do quadro de professores, por exemplo, nos leva a corroborar

com Floro (2014) que, no âmbito institucional, a verticalização tem sido mais impactante enquanto conceito administrativo-gerencial do que pedagógico.

Carolina, ao recordar o rápido processo de transição das instituições de EPT para o modelo dos Institutos Federais, aponta para uma comunicação institucional deficiente, o que o relatório do Tribunal de Contas da União identificaria tempos depois como “falta de transparência e de diálogo entre a administração e o corpo docente” (TCU, 2012, p. 48), ao afirmar que

*Quando você vira “Instituto”, muda para uma política que não foi tão divulgada assim, nem pactuada com os profissionais que atuavam nessa Rede, sobre como é atuar nessa Rede nova [...] A gente ficava sabendo pelas discussões [que] às vezes não são nem internas, ficava ouvindo a mídia e instruções de sindicato, de órgãos de classe que acabam informando melhor a gente sobre alguma coisa [...]*

Como expectativas em relação a esta estrutura curricular, a docente cita a necessidade de compreensão sobre os “**impactos que isso causa para os docentes que podem atuar em qualquer um desses níveis**”, sendo importante destacar que as carreiras do Magistério de Ensino Superior e Magistério de 1º e 2º Graus foram substituídas pela carreira EBTT apenas dois meses antes da criação dos IFs, conforme apontamos ao discutir o processo de profissionalização destes docentes. Mais de uma década após a transição, Carolina ainda compreende o ensino verticalizado como “*um desafio, de você poder atuar desde a Formação Inicial e Continuada, passando pelo Técnico, o Técnico Integrado, a Graduação, Pós-Graduação e não ter um amparo nesse sentido, da formação [...]*”.

A percepção de que esta estrutura ainda carece ser mais debatida e compreendida se faz presente tanto em relação a sua dimensão pedagógica, quanto em relação a sua dimensão administrativa, conforme demonstra o discurso de Nina ao refletir sobre a carreira EBTT:

*Não tenho conhecimento profundo, quero dizer... Conheço os níveis, conheço como é que se faz essa progressão, por tempo e progressão por formação, mas não sei as especificidades dessa carreira em relação a carreira de professores, por exemplo, das Universidades. Sei que tem algumas aproximações, mas sei que também tem especificidades...*

Para Laura, a especificidade desta carreira está na formação para o trabalho: “*o que penso da EBTT, na verdade, é um profissional que tem muita relação com o mundo do trabalho e precisa estar sempre atualizado com essas coisas*”. Mas a docente também traz reflexões que reforçam as incertezas em torno dos limites e alcances desta estrutura: embora afirme considerar “*isso bacana porque, de certa forma, ter essa verticalização faz a gente ter um olhar*

*“muito mais amplo para quem é que a gente está ensinando”*, em outro momento demonstra hesitação sobre seus impactos sobre o trabalho docente:

*Ah, não sei, acho que essa verticalização também é bacana, mas, de certa forma, às vezes incomoda... [...] essa é uma coisa que, para algumas pessoas, é chata [...] Se talvez tivesse que falar alguma coisa [...] enfim, que incomode algumas pessoas, talvez seja isso, de ter esta relação verticalizada e não saber lidar muito bem (LAURA).*

Embora a docente atue somente com cursos técnicos, um ponto destacado como negativo mediante a esta atuação “em várias frentes” diz respeito à própria organização do trabalho: *“tem esse problema que muitas vezes entendo, porque a pessoa tem que dar aula às 7h45min no Técnico, depois das 10h tem que dar aula no Doutorado, uma coisa meio complexa... Tem gente que não consegue ter essa ‘virada’ de chave”* (LAURA). Nina aponta para este mesmo sentido ao reconhecer as dificuldades do ensino verticalizado que marca a docência nos IFs, principalmente o que tange as demandas de transposição didática em decorrência da diversidade de alunos:

*Vejo colegas que tem essa experiência falando que é muito louco, que são públicos diferentes, preparos diferentes, então de manhã você trabalha no Ensino Técnico e à noite você trabalha na Graduação, ou vice-versa... Acho que não é fácil realizar esse tipo de trabalho. É um desafio grande para o docente ao preparar as aulas, eu acredito. Pensando na minha experiência que, por enquanto, é com Graduação e Pós-Graduação, não encontro dificuldade. Os grupos desse nível de ensino apresentam particularidades, mas não são tão dispare.*

De fato, a heterogeneidade que demarca o perfil estudantil nesta institucionalidade é um fator expressivo para o trabalho destes docentes, sendo apontada em diferentes momentos das construções narrativas:

*Quem são os alunos do Instituto Federal? Eles são muito diferentes e eles são diferentes em cada campus, diferentes em cada curso, eles são diferentes em cada Instituto, em cada nível de ensino [...] nosso aluno é múltiplo, diverso, nosso campus é colorido, graças a Deus! O meu campus é colorido em todos os aspectos, questões raciais, de gênero, de identidade, fico feliz por isso (IRMÃO).*

*[...] um público diverso, a gente não consegue definir o público atendido no IFRJ com um adjetivo único... Não consegue fazer uma definição única para os diversos níveis (NINA).*

*[...] nos cursos você tem de tudo, tive aluno de 17 anos, acabou o Ensino Médio e já entrou no curso de Graduação! E você tem aquele senhor [...] às vezes de 50, 60 anos [...] (VANESSA).*

Interessante percebemos que, embora solidária aos companheiros de profissão, Laura também reconhece que a possível dificuldade em conciliar a carga horária entre cursos diferentes, a qual sinalizara anteriormente, não se aplica a todas as situações uma vez que nem todo docente

*[...] gosta de dar aula no Técnico. Não é explícito, às vezes acho que é meio velado, um discurso assim “não gosto desse pessoal do Técnico”, meio que subliminar... Não sei como vou te dizer, o pessoal não diz assim “não dou aula no Técnico”, não chega nesse nível, mas uma sutil... “Ah, esse público é tão difícil de trabalhar”.*

Por outro lado, as dificuldades em relação a diversidade também se fazem presentes na graduação, conforme aponta Vanessa ao destacar que “[...] **geralmente esses alunos mais velhos saem e é muito triste!**”. Ao reconhecer as particularidades deste público – “*ele entra com 50, 60 anos, já tem um tempão sem estudar..* – a docente considera que o abandono do curso é creditado à incapacidade da instituição em garantir o acompanhamento pedagógico necessário: “*você vê aquela turma cheia com 40, 50 alunos e eles vão sumindo, chego a me arrepiar, eles vão sumindo por que a instituição não dá conta deles [...]*”.

Ao fazer uma comparação destes estudantes que retornam aos estudos com o público da EJA, “*um outro perfil, mas ele está muito próximo do aluno que recebemos nos cursos de Graduação*”, é perceptível a crítica que nossa interlocutora faz em relação a invisibilidade e até mesmo negação destes sujeitos pela instituição:

*A gente até discute mais a questão da EJA, tem lá no campus o Proeja... Dizem, não lembro dessa época, não estava lá ainda, mas quando o Proeja foi para Nilópolis, havia uma discussão “EJA aqui? Aqui é uma instituição de excelência”! Então acho que, em relação ao Proeja, até avançamos alguma coisa, mas esse pessoal mais velho, que entra nos cursos de graduação, é uma discussão que a gente ainda não tem (VANESSA).*

Percebemos que a complexidade em lidar com uma organização pedagógica verticalizada, estrutura que impõe desafios sobre os quais nem mesmo os licenciados foram preparados para responder, se constitui em um dos principais elementos impeditivos da consolidação da cultura profissional no IFRJ. Ao mesmo tempo em que o projeto que situa estes docentes concomitantemente entre a educação básica e o ensino superior é constantemente narrado pelos seus idealizadores e gestores como algo inovador, na prática estão desconsiderando “**o quanto isso deixa a gente sem identidade também, sabe?**” (CAROLINA).

Ao presenciarmos questionamentos como o de Vanessa – “**Tem o ensino médio, a graduação, tem a pós... Que espaço é esse?**” – após mais de uma década de atuação destas

instituições, percebemos que os conceitos estruturantes dos Institutos Federais e a forma como se efetivam na realidade concreta ainda não são plenamente compreendidos por seus servidores, o que, conseqüentemente, implica em práticas possivelmente desassociadas dos objetivos que se pretende alcançar.

Mediante a ausência de processos formativos coletivos sistematizados em torno das bases sobre as quais se desenvolvem as práticas destes sujeitos, seja na forma inicial, seja na formação continuada, estas lacunas são “preenchidas” por experiências fortemente inscritas em institucionalidades anteriores da educação profissional, bem como nos referenciais das “caixas” disciplinares, nos espaços universitários onde estes sujeitos foram formados, na experiência enquanto docente em outros espaços educativos e/ou na atuação em um mercado de trabalho predominantemente instrumental.

Carolina, recorrendo às suas memórias enquanto aluna da antiga Escola Técnica de Química, da qual o IFRJ é oriundo, transpareceu de forma emocionada sua relação com a história da instituição: “*E aí quando você entra [como professora], sente muito orgulho disso também, de voltar para a instituição onde foi formada [...]*”; “*Vim da Escola Técnica também, acho legal ter esse impacto de como era a visão do aluno*”. Irmão também demonstra um forte vínculo afetivo com a educação profissional e tecnológica, ao perceber que “*meu percurso para atuar na formação profissional vem desse momento, em que pude conviver muito intensamente, um juvenzinho, com a Educação Profissional*”.

No entanto, é interessante percebemos que, embora Carolina tenha feito diversas referências à institucionalidade anterior em sua construção narrativa, reconhece que a bagagem histórica herdada pelos Institutos Federais é um fator que dificulta a solidificação de uma identidade institucional, uma vez que

*Ao mesmo tempo em que falam que é nova, a gente sempre faz questão de lembrar que tem mais de 100 anos, né? Ficamos em uma modalidade nova, mas que tem mais de 100 anos, não se sabe o que era antes e o que é o agora, fica nesse meio do caminho.*

Esta percepção nos ajuda a compreender que, neste processo de (re)construção da identidade dos Institutos Federais, movimento essencial para o fortalecimento da cultura profissional dos sujeitos ali imersos, é preciso ampliar nossos olhares para a dimensão subjetiva da formação docente uma vez que, conforme nos mostram os núcleos de significação, diversas histórias de vida constroem uma determinada concepção de “aluno”, de “professor”, de “instituição”,

ou seja, “de mundo”. Para Dubar (1997, p. 118-119), todo processo identitário possui uma dimensão biográfica, que pode ser compreendida

como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras [...].

Considerando as trajetórias identitárias de nossos interlocutores, é explicitado que a escolha pela docência na EPT não se deu por uma identificação imediata com a profissão ou pelo desejo em atuar, especificamente, nesta modalidade de ensino e/ou no projeto dos IFs, sendo diversas as motivações para hoje ocuparem a posição de docente da educação básica, técnica e tecnológica. Elas fazem referência à busca por uma atuação profissional que possibilitasse a realização pessoal, passando pelas possibilidades de elevação da renda, maior autonomia e controle sobre as atividades exercidas, possibilidades de prosseguir com a formação a nível de pós-graduação e segurança diante de um mercado de trabalho instável.

Irmão, por exemplo, que no início da década de 1990 cursou, ao mesmo tempo, a Escola Técnica Estadual no curso integrado em Eletrotécnica e uma escola que ele denominou como “de artífices”, voltada predominantemente para o trabalho manual, traz a educação profissional como parte fundante de sua personalidade ao afirmar que “*Eu tenho essa marca, tenho essa base, esse chão, esse alicerce e acho que esses elementos são primordiais*”. Esta relação se manteve na graduação, ao concluir o Curso Superior de Tecnologia em Automação no CEFET-RJ, considerando esta formação

*[...] uma vertente da Educação Profissional que se volta para o Ensino Superior e que padece de muitos preconceitos. Então isso favoreceu muito meu trabalho no IFRJ, outra vez a minha formação favorecendo a minha compreensão do fenômeno, porque trabalho e coordeno um curso que é da mesma natureza do que eu cursei. E lá tive contato, por exemplo, com processo de reconhecimento de curso, fui o aluno que participou da entrevista, então algumas coisas que eu tive que conviver na minha prática profissional no Instituto, eu convivi na minha prática de estudante.*

No entanto, a escolha pela formação superior se deu anos após ingressar no mercado de trabalho atuando como técnico em empresa pública na área de energia, onde permaneceu por 13 anos antes de optar pela docência no IFRJ, em 2011, conforme descreve:

*Eu era um menino que já tinha passado para a graduação antes de iniciar o emprego, tranquei por questões de renda, para mim a renda era muito importante, não valia*

*a pena ficar cinco anos na Universidade para ver o que eu teria, era um emprego muito bom e fiquei lá até o dia que saí para o Instituto Federal.*

A mudança de profissão, inicialmente, é justificada pelo fato da atuação enquanto técnico ter deixado de responder aos seus “**anseios pessoais**”. Posteriormente, o docente resgata um componente afetivo ao afirmar que, embora fosse receber uma remuneração menor ao se tornar professor, refletiu que deveria “**abraçar esse desafio. Porque a docência era algo que permeava uma vontade minha, a minha mãe é professora, ela não exerce, mas é professora de formação, normalista**”. No entanto, compreendemos que a opção pelo magistério também é colocada como um “retorno”, uma “devolução” de algo que recebeu no decorrer de sua vida, tendo como principal motivação a possibilidade de “contribuir” para um propósito social:

*Sempre tive parte da minha educação custeada pelo Estado, de uma forma muito organizada. Do Ensino Médio até hoje, estudei na Escola Pública. [...] Fiz Administração, quer que eu vá para o mercado financeiro ajudar a maximizar lucros? Não era isso que eu queria, sempre quis devolver alguma coisa para a sociedade. E ainda veio como um espaço dessa minha vontade, de também exercer o magistério.*

Já Carolina seguiu a trajetória acadêmica e de pesquisa ao concluir o ensino médio-técnico, retornando para o universo da EPT após concluir o doutorado na área de ciências biológicas e ingressar como docente no CEFET/Campos em 2006, atuando desde então com formações na área de saúde. Sua escolha pela docência tem a ver, em parte, com a negação da instabilidade percebida em relação à carreira técnica, conforme relato:

*Fiquei ainda mais um ano na indústria [como técnica], mas acho que muita coisa me desestabilizava, porque via muita gente indo embora, gente com família para criar, pais e mães naquela época de muita recessão. Eu pensava “Como é isso? Vai embora e não tem mais emprego depois? Faz o quê da vida?”. Não era isso que eu queria para mim, aquele cenário, então fui fazer faculdade depois. [...] esse meu contato com a indústria e ver que esse mundo não ia dar para mim, porque eu queria também um emprego que me desse segurança, e ligar esse emprego com essa segurança, junto com algo que eu tivesse afinidade, que eu achava que tinha afinidade, que era dar aula... Acho que me encontrei!*

Por outro lado, trazendo mais uma vez a memória afetiva para os seus relatos, a docente demonstra que esta escolha também foi motivada pelas suas experiências enquanto aluna, que contribuíram para a percepção do potencial de transformação que a educação contém em si:

*[...] venho desse ensino que considero de excelência e tive vivências em projetos sociais e voluntários, na época do ensino médio e da graduação, em projetos de pré-vestibular comunitários... Tinha vontade, de uma certa forma, de auxiliar para que eles pudessem chegar onde cheguei e participar de movimentos pessoais, particulares, em relação a isso [...] acho que caminharam muito junto esse meu aspecto*

*social, da minha vivência pessoal em querer estar junto com isso, e depois a minha própria formação acadêmica, que me levou para esse cenário [...].*

Por sua vez, até o momento do reaproveitamento do concurso do Instituto Nacional de Educação de Surdos para o qual foi aprovada, Laura não conhecia o IFRJ e achava **“que era ainda a Federal de Química, era o que eu sabia que existia, da época que fiz vestibular e tinha esse nome, não sabia que tinha mudado”**. Sua trajetória profissional foi iniciada no período final de sua graduação em Pedagogia e se desenvolveu de forma bastante diversificada, já tendo atuado como professora da Educação Infantil; com a gestão de cursos profissionalizantes em serviços na área de beleza; como apoio administrativo na implantação de polos de educação a distância; como pedagoga na Força Aérea Brasileira (FAB), atuando com planejamento de cursos e formação de instrutores quando, anteriormente a sua entrada no IFRJ, havia sido cedida pela FAB ao Ministério da Defesa, assumindo como responsabilidade a criação de um setor de Educação a Distância.

Sua identificação com a docência não foi imediata: **“Não queria ser professora na graduação, achava muito chato, mas sem saber como era, sem estar lá... Quando fui para a sala de aula, comecei a gostar, me encantei com as crianças e tudo, eu gostei muito”**. Esta identificação tardia, posteriormente, deu espaço novamente a negação da docência como profissão, levando a docente a buscar outras experiências profissionais:

*[...] eu trabalhava em uma creche na Urca, eram poucas crianças [...], mas **quando me formei, não queria mais ir para sala de aula** porque achava que, enquanto uma pessoa mais velha, não seria bacana [...] **fiquei pensando na minha vida para frente mesmo, mais velha com 15 crianças correndo, eles têm muita energia, eu pensava “Não é para mim, acho que vou mudar”**.*

Nina tem sua trajetória profissional marcada pela docência, iniciada assim que se formou no curso de ensino médio na modalidade Normal, uma escolha justificada, inicialmente, por uma memória afetiva: **“Lembro que tinha uma valorização na minha família, o sonho do meu avô era que as minhas tias fossem professoras e nenhuma foi... Lembro que tinha essa coisa “ah! Ela vai ser professora!”**. No entanto, no decorrer de nossas conversas, novos elementos foram acrescentados a esta opção, como a necessidade de se manter financeiramente enquanto estudava:

*Acho que **queria uma formação para trabalhar**, tinha isso na cabeça, **“preciso trabalhar para fazer faculdade”**, porque os meus pais já suavam para me sustentar no ensino médio [...] Então acho que tinha um pouco disso **“ah, vou fazer uma formação que me dê uma habilitação para o trabalho e, de repente, conciliar com a faculdade, já que na docência tem essa possibilidade de trabalhar em meio período.***



Ao terminar o ensino médio em 1997, a docente se viu diante da exigência da LDBEN de que os professores oriundos da Escola Normal deveriam, em um prazo de 10 anos, concluir um curso de graduação, o que a levou a redirecionar suas expectativas profissionais frente as condições de uma aluna trabalhadora:

*Eu queria fazer Graduação em História, mas com 16, 17 anos, pensei “não posso perder essa formação, porque não sei se vou conseguir fazer uma Universidade pública, meus pais não podem pagar, vou arrumar um emprego como professora primária, fazer o vestibular para Pedagogia, depois faço História” [...] Na UERJ eu fiz a Graduação em Pedagogia e não sei mais disso, né... Porque terminei me encontrando na profissão [...].*

No entanto, Nina rememora uma realidade onde “*os docentes não têm condições mínimas de trabalho, tempo de planejamento, de reflexão sobre a própria prática*”, situação que vivenciou durante uma década como docente com duas matrículas na Prefeitura do Rio de Janeiro e que avalia como “ *muito difícil, muito extenuante*”. A decisão de abandonar a docência nos anos iniciais do ensino fundamental foi motivada por mudanças que apontavam para uma gestão “liberal” do ensino, conforme explicita seu relato:

*Eu era professora alfabetizadora, então além de todos os desgastes da profissão, trabalhar de 7 às 17h todos os dias, sem horário de almoço, sem horário de planejamento, além de tudo isso, comecei a me sentir sem autonomia para trabalhar, porque trouxeram parcerias com instituições privadas, com o Instituto Airton Senna fornecendo material, apostilas que a gente tinha que seguir, não tinha um método... Comecei a sentir que perdi autonomia, “não posso fazer do jeito que eu quero, tenho que dar conta desse material todo”, então acho que isso foi a gota d’água.*

Ao descrever sua entrada no IFRJ, inicialmente como pedagoga no ano de 2011, a docente aponta para uma outra realidade, expressando uma sensação de alívio ao afirmar que se viu diante de melhores condições de trabalho, uma visão que “*diz muito do lugar profissional de onde eu venho e das minhas condições de trabalho anteriores. Não sei se quem começou a vida profissional no Instituto também pensa da mesma forma*”.

A trajetória de Vanessa no campo da EPT, por sua vez, foi iniciada em 2008, pouco antes da mudança de institucionalidade do CEFET-Nilópolis. Mas sua trajetória na área de educação é a construção de uma vida inteira, afirmando com firmeza que “*Sempre quis ser professora [...]*”; ao questionarmos sobre o que a motivou a seguir esta profissão, nossa interlocutora relatou:

*[...] hoje vejo que a única referência de profissão que eu tinha era “professora” [...] Porque a gente vive na escola, desde quando nascemos estamos na escola, então a*

*única referência que eu tinha era essa, eu brincava de boneca, dava aula para boneca, não via ser possível ser uma outra coisa.*

No entanto, uma outra fala no conjunto de sua construção narrativa nos leva a inferir que a escolha teria também, como peso, a necessidade de uma formação que possibilitasse o ingresso precoce no mercado de trabalho, conforme trecho: “[...] **não pensava em faculdade** [...] Não tinha em casa “olha, você terminou o Ensino Médio, agora vai fazer uma Graduação”, não tinha isso, **você tinha que arrumar um emprego**”. Nossa interlocutora relembra que, após a conclusão do curso de formação de professores em nível médio no ano de 1994, começou

*a dar aula em algumas escolas privadas pequenas, com alfabetização de criança e fiz um concurso para o Estado, na época eram 40 horas. Então fui aprovada e **trabalhava o dia inteiro, pegava das 8h às 17h** e era assim... Dava aula de manhã e à tarde era reforço, esse tipo de atividade ofertada no CIEP, quando tinha uma estrutura...*

Vanessa reforça seu vínculo com o campo da educação em outros momentos, afirmando que “[...] **eu gosto de dar aula, gosto de estar com gente, com os alunos [...]**”, “[...] **gosto de estar em sala [...]**”, o que se reflete também em sua memória sobre a escolha do curso de graduação:

*[...] muitas pessoas diziam “ah, fazer Pedagogia, ser professora, ficar dando aula para criança...” [tom de reprovação]... **Aí fiz para Administração, não passei [...]** Então pensei “**não, eu quero fazer Pedagogia!**”, **pelo que tinha lido no jornal era aquilo que eu queria, aí fiz e passei. Comecei a estudar, vi que era aquilo mesmo que eu queria [...]***

Consideramos que esta diversidade de trajetórias profissionais e acadêmicas, embora rica, contribua para o “choque” ou “disputa” entre culturas distintas dentro da instituição, refletindo a histórica dicotomia entre o campo das ciências exatas e da natureza e o campo das ciências sociais e humanas, alimentada pela apropriação imediatista do conhecimento científico enquanto força produtiva (SAVIANI, 2011). Quando Irmão pontua que “*Mesmo não sendo Químico, me posiciono, **tenho lugar de fala***”, estamos diante de duas questões que consideramos importante destacar: a primeira diz respeito a forte presença de marcas históricas na cultura institucional do IFRJ, no sentido da manutenção da supremacia de uma área disciplinar que justificava o fato da Escola de Química ter sido considerada, outrora, como “gloriosa”.

A segunda questão está intrinsecamente vinculada à primeira, inferindo uma espécie de hierarquização e/ou diferenciação entre os docentes em decorrência da área do conhecimento de sua formação, estando no “topo” aqueles oriundos das áreas técnicas em detrimento dos que atuam nas disciplinas gerais do currículo da formação profissional integrada ao ensino médio

ou nas disciplinas de cunho pedagógico, no caso das licenciaturas. Uma outra reflexão complementa este sentido, quando nosso interlocutor afirma que

*[...] é uma disputa política muito grande que as ciências e os sujeitos fazem entre si, em relação ao currículo. Entendi Bourdieu na realidade, “o campo”, né... Era ali “o campo”, a Química brigando com a Física, não no sentido ruim, brigando mesmo pela disputa de forças no campo, pela importância da sua disciplina, pela carga horária e ao fim e ao cabo também, pelo mercado de trabalho. Não é o primeiro plano, mas acontece essa disputa pelo mercado de trabalho. Se uma disciplina tem mais carga horária, tenho mais emprego para os profissionais daquela área... (IRMÃO).*

Além desta disputa impactar na instituição de um currículo efetivamente integrado em sua forma e conteúdo, as áreas técnicas são também comumente identificadas como menos “sensíveis” às demandas que a concepção dos Institutos Federais apresentam à prática docente. Ao direcionar o olhar para o espaço que ocupa, Laura afirma que, pelo fato de seu campus ser

*[...] mais voltado para a área artística, da economia criativa, acho que as pessoas são muito sensíveis a essa questão [sobre educação integral]. Só que, em conversas e vendo outras realidades, acho que essa não é uma resposta única para o Instituto, de ter profissionais com o cuidado de olhar a integralidade do ser humano.*

Irmão segue por caminho análogo ao discursar sobre a EJA no IFRJ, para quem a percepção desta modalidade enquanto educação profissional e não “*aceleração para o primeiro ciclo da Educação Básica*” está “*muito mais associada aos professores que tem essa sensibilidade da educação [...]*”. Ou seja, nos parece que essa “sensibilidade” é compreendida como um posicionamento creditado pela aproximação a determinadas áreas do conhecimento que possibilitam a estes docentes uma maior compreensão sobre as bases dos Institutos Federais.

Em outro momento, ao citar o processo de construção das “atividades pedagógicas não presenciais” que mobilizou todos os docentes do IFRJ no ano de 2020, no curso da pandemia do Covid-19, Laura aponta que a ausência desta “sensibilidade” no decorrer das discussões se fez presente

*[...] pela especificidade tecnológica, temos o pessoal dessa área e sabemos que, caso não haja uma normativa bem alinhada com os princípios pedagógicos e sim um documento que permita que qualquer coisa seja feita, os resultados não serão bons. Percebi que algumas pessoas não estavam muito preocupadas.*

Vanessa, por sua vez, se aproxima deste sentido ao refletir sobre os processos de evasão nos cursos de graduação, apontando que docentes oriundos de áreas que comumente classificamos como “duras” não estariam atentos às especificidades que a heterogeneidade do corpo

discente traz ao processo de ensino e aprendizagem: *“Temos as áreas específicas, não estou querendo jogar no professor que dá essas aulas, mas assim... Esse olhar para o estudante mais velho não existe, então eles vão sumindo [...]”*.

Esta cisão entre áreas do conhecimento na educação profissional e tecnológica que, dentre outras questões, demarca práticas pedagógicas conflitantes, principalmente, no que tange aos princípios de educação integral e integrada, nos faz corroborar com o questionamento de Cruz (2020, p. 24-25): “como constituir uma atitude profissional docente quando sua referência maior ou é a área técnica ou o modelo cultural-cognitivo que, por vezes, secundariza a relação pedagógica em detrimento de aspectos conteudistas e procedimentais em si?”.

Esta não é uma constatação recente e, ao contrário do que poderíamos deduzir em um primeiro momento, não é uma característica exclusiva àqueles docentes que participaram do processo de transição para a nova institucionalidade e que estariam, ainda, em um processo de adaptação. Embora a amplitude dos processos seletivos para atender a expansão tenham inserido na instituição um grande contingente de novos docentes, o que poderia inferir uma prática “renovada”, mais afinada com os referenciais que regem a política dos Institutos Federais, por meio da fala de Vanessa percebemos um cenário contrário a esta expectativa:

*Eu ainda ouço aluno dizendo que no primeiro dia de aula ouviu do professor “olha, aqui só ficam os bons, só fica quem realmente consegue acompanhar porque é difícil, porque é complexo”, isso para o aluno que está entrando. Então você tem uma diversidade muito grande e eu só fico um pouco admirada porque não são professores velhos! “Ah, ele se formou na década...” sei lá, mas não, é o pessoal novo, porque quem entra hoje para dar aula não é velho, é um pessoal novo. A gente sabe que os currículos não mudaram do jeito que a gente pensa, mas muita coisa já avançou e esse professor novo, de 30 a 40 anos que ainda está falando isso. E isso me assusta um pouco, porque você acredita que esse pessoal mais novo vai chegar querendo que esse aluno fique, mas acho que não, não tem esse olhar.*

Interessante também percebemos que, conforme citado anteriormente, uma parcela destes novos docentes tiveram sua formação básica marcada pela educação profissional e tecnológica, o que nos leva a ter como expectativa uma maior aproximação e empatia destes sujeitos com o público discente dos Institutos Federais. Conforme sinalizam Burnier e Gariglio (2014, p. 83), muitos destes docentes têm sua prática marcada por

uma trajetória de vida semelhante à de seus alunos: muitos foram também alunos de cursos Técnicos e progrediram para melhores postos no mercado de trabalho graças a tal qualificação. Identificando-se com os alunos, os professores os tratam quase que como seus “herdeiros” profissionais, propondo-se a transmitir orientações para seu progresso profissional.

As memórias de Irmão sobre sua trajetória profissional ratificam as reflexões de Burnier e Gariglio (2014): “*Fui trabalhar como técnico de nível médio em Furnas Centrais Elétricas, entrei ganhando o mesmo salário e, posteriormente, mais que o meu pai. É ascensão social, né...*” e, em outro momento, retoma esta ideia ao afirmar que “*A possibilidade de ascensão profissional pela EPT favorece a escolarização, acredito e todos os estudos que vejo indicam uma grande relação entre escolarização e renda. Isso é uma realidade dada [...]*”.

É perceptível que o docente se aproxima, por meio deste discurso, do pensamento pedagógico neoprodutivista que, conforme aponta Saviani (2019, n.p.), se constitui em uma refuncionalização da teoria do capital humano que “subverte as bases socioeconômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais”, onde o que nossos estudantes podem

esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Por outro lado, contraditoriamente a esta perspectiva pragmática, também percebemos no discurso de Irmão um forte posicionamento epistemológico que considera a reflexão sobre a materialidade sobre a qual se desenvolvem suas práticas, conforme explicita o trecho a seguir:

*[...] recebemos alunos com percursos e realidades educacionais muito díspares. Uns ótimos, maravilhosos, que não precisam de nada, e outros que precisam de tudo e ainda assim vão conseguir romper as barreiras e os custos de oportunidade para trabalhar. Não dá para comparar... (IRMÃO).*

Esta fala demonstra que a política dos IFs expôs uma questão até então solidificada na estrutura das instituições federais de educação profissional e tecnológica e que se refere às assimetrias de classe, temática presente em quase todas as construções narrativas:

*[...] um espaço de formação importantíssimo, principalmente para as classes populares [...] (NINA).*

*Tenho um monte de aluno de classe média no campus Rio de Janeiro que vem para poder estudar de graça, mas com o advento da lei de cotas<sup>167</sup>...*

<sup>167</sup> O docente faz referência a política de ações afirmativas instituída por meio da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

*[...]o contato com o povo, com o povo não elitizado [...] isso é uma potencialidade que os colegas vislumbravam” (IRMÃO).*

*[...] tem um ou outro que escapa, que você vê que ele vem de casa, tem uma estrutura por trás, mas grande parte eu acho que não, é baixa renda [...] pelo menos dos cursos de licenciatura, são alunos de baixa renda e são alunos que, no caso, trabalham [...] (VANESSA).*

Diante deste recorte, Nina também reflete sobre o perfil discente ao reproduzir a fala de um jovem em situação de semiliberdade que participou de um evento do IFRJ: *“Ah! Esse lugar é de rico, os alunos aqui são filhos de médico [...]”*, afirmando ser a heterogeneidade destas instituições ainda mais acentuada, *“principalmente, se você pensa em condições socioeconômicas [...] Resumindo, temos alunos de diferentes classes sociais”*. No entanto, uma diferenciação entre os alunos do ensino médio e da graduação é demarcada pela docente, conforme relato:

*Pensando especificamente no meu campus, por exemplo, o público do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio é diferente do público que a gente recebe na Graduação. Apesar das cotas terem democratizado o acesso ao EMI, geralmente é um público que tem uma condição social melhor, há um grupo de alunos de classe média, é um aluno que consegue ficar de manhã no curso e de tarde estudar com os colegas, apesar dos relatos que a gente escuta, não é assim para todo mundo [...] a gente recebe alunos que cursaram o Ensino Médio em instituições de ensino públicas da Rede Estadual [...] com alguns problemas (NINA).*

Os “problemas” identificados pela docente em relação ao estudantes da graduação fazem referência, principalmente, a deficiências do processo formativo na educação básica, originados por questões estruturais e que impactam na atuação docente no âmbito do IFRJ: *“Por exemplo, na Graduação, você precisa considerar se o aluno teve uma educação ao longo da vida de má qualidade, que muitas vezes acontece em instituições públicas precarizadas, sucateadas [...]” (NINA).*

Para Vanessa, as dificuldades que estes estudantes enfrentam antes mesmo de adentrar no curso viram *“um ciclo, a gente vê que depois que se formam, eles vão meio que se empurrando [...]”*. Ou seja, podemos compreender que estas limitações se mantêm até mesmo nos decorrer da prática profissional ao considerar que, em alguns casos, os egressos *“vão dar aula com um certo déficit, não da Graduação em si, mas desse longo histórico que eles trazem, acaba virando uma bola de neve” (VANESSA).*

Mediante tais percepções, concebemos que a reflexão sobre as condições objetivas que impactam na prática docente é essencial diante de um contexto onde persiste um ideal de “bom aluno” que faz referência àqueles que adentravam na instituição por meio de concorridos

processos seletivos, demonstrando possuir uma sólida formação de base, como bem reflete a fala de Carolina ao destacar que o ingresso na escola “*era como se fosse um grande vestibular*” e que a percepção da qualidade do ensino, “*de ensino de excelência, era o ensino médio que eu ia fazer junto com o técnico, estaria preparada para, quando saísse, fazer o vestibular [...]*”.

Estas vivências, ocorridas na década de 1990 onde, conforme vimos, o debate sobre a função social das instituições de educação profissional assumiu um caráter mais economicista do que político-pedagógico, remetem-nos a uma instituição que acolhia seus estudantes por meio de um “funil” por onde somente os “mais preparados” passariam, cujas expectativas em relação ao ensino eram muito mais voltadas à esfera acadêmica do que à atuação profissional. Percebemos que esta representação ainda se faz presente na instituição por meio da fala de Vanessa, quando aponta que “*Com esse viés, ‘só ficam aqui os bons’, acaba excluindo um grupo maior ainda*”.

Desta forma, embora a diversificação do perfil de estudante seja parte da política de inclusão social atrelada aos IFs, na prática ela tende a ser compreendida como uma perda de “status”, uma imposição incômoda que “dificulta” o trabalho docente, vide a citada resistência em relação a Educação de Jovens e Adultos, a normalização da evasão e do “fracasso” escolar e a dificuldade em “competir” com as grandes universidades pela preferência dos “melhores” alunos, percepção que Irmão traz em seu discurso:

*No mercado educacional do Rio de Janeiro, tem as Universidades privadas procuradas pela elite, as Universidades públicas, principalmente a UFRJ e a UERJ, com seus grandes potenciais, que atende tanto as elites de renda, quanto os melhores estudantes de classe média e, hoje, até classe mais baixa... Falando de renda só, eu não classifico pessoas, classifico a renda delas, vão acessar prioritariamente essas como a primeira escolha deles, o Instituto tradicionalmente vai ser a segunda escolha...*

Conforme apontamos em outras passagens, embora possua uma organização curricular verticalizada, a lei de criação dos Institutos Federais determina como prioridade a formação profissional integrada ao ensino médio, uma justificativa perceptível na fala de Irmão ao atribuir um sentido de “desnívelamento” do ensino superior em relação ao ensino técnico embora, ao mesmo tempo, este movimento também se faça presente em relação aos cursos superiores ofertados pelas Universidades públicas:

*[...] nessa condição periférica que me coloco [em relação ao ensino superior], somos o segundo plano na atuação, mas quando vamos para o Ensino Técnico, somos o primeiro plano, então temos uma potencialidade [...] Se você conversar com alguns professores eles vão dizer ‘meus alunos do Ensino Técnico são muito melhores do que os da Graduação’, porque aquele é o primeiro plano.*

*O governo poderia ter mantido as Universidades, ter continuado com REUNI, PRO-UNI, com os projetos de expansão da Educação Superior que não se limitaram a ampliação das Universidades públicas. Mas a Universidade tem uma velocidade, que é diferente na privada, na pública e o Instituto tem uma outra rotação própria...*

Nos questionamos se esta “rotação própria” não vem reproduzindo lógicas que ainda delimitam, em determinadas áreas, parâmetros que excluem a classe trabalhadora de seus quadros de alunos, baseados em lógicas conservadoras e de seletividade ainda vívidas em determinados espaços universitários (PACHECO, 2015). De acordo com as construções narrativas sobre o perfil discente do IFRJ apresentadas no decorrer de nossos diálogos, percebemos que estudantes com menos recursos estão concentrados nas licenciaturas que, não diferentemente do que a literatura aponta, são caracterizadas como cursos pouco disputados, o que facilitaria o acesso ao ensino superior:

*Tem um perfil, principalmente na Física, que é a baixa nota de entrada... São alunos que queriam alguma Engenharia e não conseguiram, então entram no curso e são de baixa renda [...] (VANESSA).*

*[...] o aluno de renda média de Volta Redonda, de qualquer lugar de um modo geral, não faz licenciatura porque vê uma profissão de pouca atratividade... Ele vai fazer Engenharia, Medicina, Veterinária... (IRMÃO).*

*Acho que, especificamente em Volta Redonda, tem outras questões, já que ir para Universidade significa sair da cidade... Mas a nota de corte dos nossos cursos, por exemplo, ela é mais baixa, O público da Graduação, geralmente, é um público que não teve acesso à Universidade Pública ... Como a nota de corte no ENEM para as vagas da graduação do IFRJ são mais baixas [...] (NINA).*

Embora as licenciaturas sejam oferta prioritária no ensino superior, conforme determinado pela Lei nº 11.892/2008, Irmão aponta que nem mesmo a amplitude de vagas consegue alcançar o poder de atratividade dos demais cursos, sinalizando para o desprestígio da formação docente ao afirmar que

*No Campus Nilópolis [...] temos mais oferta de graduação, 50% são em licenciatura. A maioria dos campi ofertam só licenciatura, como Caxias, Volta Redonda... Paracambi é meio a meio também... Então temos uma profusão do curso de licenciatura que traz para a gente um aluno que já é... [...] não atende a lógica de mercado, o salário não sobe e aí estamos formando isso, eram para estar lotadas as turmas de licenciatura em Química, Física e Matemática, que são as que a gente oferece. Até conseguimos preencher as vagas, mas os alunos se desencantam com a profissão. Sei que é difícil, tem um monte de problemas de currículo para a gente resolver, mas trabalhamos em áreas que têm problemas estruturais [...] (IRMÃO).*



E, conforme nossos interlocutores destacam ao longo deste núcleo, estes problemas tendem a ser aprofundados mediante a ausência de elementos apropriados à compreensão da realidade sobre a qual se desenvolvem as suas práticas pedagógicas:

*Sei que há outros [princípios], mas não vou saber nomear agora e acho que isso não está muito claro na Instituição e nem para os profissionais, de um modo geral. [...] você percebe que isso não está muito claro para os professores. A formação técnica, por exemplo, quando você está falando de cursos Técnicos ou Médios Integrados, é importante, mas ela não basta. Acho que isso não está claro. Vem descrito nos documentos de criação dos Institutos, aparece nos documentos da Instituição, está explícito, mas acho que discutimos pouco sobre isso (NINA).*

Ao compreendermos a prática pedagógica enquanto uma prática fundamentada por elementos teóricos e epistemológicos que guiam suas intencionalidades, percebemos que, mediante a ausência da solidificação dos princípios que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de uma forma geral, e o IFRJ, em particular, iniciativas de formação descoladas desta base continuarão sendo insuficientes para o alcance do significado político de transformação posto por Araújo e Frigotto (2015), impossibilitando ao docente “conformar suas condições de existência, transcende-las e reorganizá-las (CURADO SILVA, 2018, p. 334).

## 5.2 Núcleo 2 – Sistematização de processos formativos referenciados pelas especificidades do trabalho docente em um Instituto Federal

*Somos formados em uma área do conhecimento e aí, quando a gente chega em um mundo como esse, ficamos perdidos.*

CAROLINA

*Senti falta durante a graduação de ter uma formação mais voltada para a docência, para a sala de aula.*

LAURA

*Acho até que minha formação é deficiente nesse sentido, já atuo há 4 anos como docente da Rede Federal.*

NINA

*A Educação Técnica e Tecnológica também abrange a Educação Básica, só que eu não tive discussão nenhuma.*

VANESSA

Ao trazermos a discussão sobre a profissionalização dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica sob o viés das políticas de formação que lhe são direcionadas, destacamos o quanto este processo é marcado pela descontinuidade, fragmentação e inconformidade frente às particularidades desta modalidade, ratificando uma “concepção de prática como treinamento do fazer” (FRANCO, 2008, p. 111). E vimos que este “treinamento” tem sido concentrado, principalmente a partir dos anos 1990, em capacitar “pedagogicamente”, por meio de processos cada vez mais aligeirados, profissionais que não possuem licenciatura ou formação equivalente; ao mesmo tempo, foi naturalizada a concepção de que docentes licenciados apreenderiam, por meio de suas formações iniciais, os saberes necessários a atuação docente nestes espaços, atribuindo a estas formações um caráter finalístico.

Os relatos das interlocutoras oriundas de cursos de formação de professores, no entanto, contradizem esta percepção ao sinalizar que tanto os conhecimentos adquiridos em seus percursos formativos, de caráter inicial e continuado, quanto as experiências provenientes de mais de uma década de atuação no “chão” da escola, não foram suficientes para que se sentissem seguras a atuar na EPT:

*Nem na minha formação inicial, nem na minha formação continuada. Fiz uma pós-graduação em alfabetização de crianças das classes populares na UFF, que me preparou para trabalhar com um público diverso, entender historicamente o que é para esse público estar na escola, nas instituições de ensino formais, mas nada que me preparasse para a Educação Profissional e Tecnológica (NINA).*

*[...] não fui formada, não tive discussão nenhuma. Posso até dizer, desde lá do curso Normal [...] você acaba tendo uma ênfase para trabalhar com crianças. Embora a formação seja para você atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e isso abranja também a EJA, não se falava [...] você se forma para trabalhar com crianças [...] no curso de Graduação não lembro de disciplina nenhuma com essa discussão de Educação Técnica e Tecnológica e nas demais formações... Fiz Mestrado em Educação, Doutorado em Educação, talvez seria válido você ter alguma coisa nesse viés, mas eu também não tive (VANESSA).*

*[...] especificamente a minha formação, talvez tenha me preparado [para atuar na EPT], porque tenho bacharelado e licenciatura em Pedagogia, então tive todas as disciplinas do bacharelado, de empresa, de áreas de atuação, tive disciplinas de movimentos sociais, de trabalho, sei lá, um monte de coisas que tinham mais a ver com o bacharelado do que com a licenciatura em si. Não teve nada de EPT no meu curso de Pedagogia, não lembro de nada assim, mas lembro de coisas relacionadas muito ao mundo do trabalho [...] as disciplinas relacionadas ao mundo do trabalho, mesmo que isso não tenha muita relação hoje, assim... Pensando a relação direta não tem, mas acho que talvez, de certa forma, tenha me ajudado as aulas com professores que traziam mais essa vertente, de pensar a formação de forma mais integral, politécnica [...] (LAURA).*

Ao direcionarmos nosso olhar para o lócus da pesquisa, esta realidade não somente aprofunda as lacunas existentes no processo de profissionalização destes docentes, como também interfere no cumprimento de um dos objetivos constantes na lei de criação dos Institutos Federais: a formação de professores para a educação profissional. Nina aponta para este sentido ao refletir que a insuficiência de sua formação

*[...] termina interferindo na formação que a gente oferece para os nossos alunos também, da educação que a gente partilha, porque a formação a gente partilha com os alunos. Acho que, pensando nas minhas colegas, não posso responder por elas, mas acredito que seja a mesma visão. Acho que nós, professoras das disciplinas pedagógicas, de uma maneira geral, não temos formação suficiente nessas questões [sobre a EPT] e isso termina implicando em deficiência de formação para os nossos alunos nessas questões também.*

Conforme destacamos ao discutir a concepção de formação de professores presente nas normativas institucionais do IFRJ, consideramos crítico o fato de que a ausência desta responsabilidade seja percebida nos projetos político-pedagógicos de suas próprias licenciaturas. Para Irmão, apesar destes cursos possuírem *“boas diretrizes no projeto político pedagógico, muito focada na formação do professor enquanto sujeito crítico, agente de mudança da realidade do seu aluno através da educação”*, trazem como referência para a atuação destes futuros docentes a formação geral no *“ensino médio e o segundo segmento do ensino fundamental”*.

Inclusive, considerando a reação de surpresa ou a postura reflexiva de nossos interlocutores frente a esta provocação, nos parece que esta questão não é um ponto de discussão nos espaços institucionais:

*Até fiquei pensando nisso [...] Estou formando professores e como é que essa formação, da qual faço parte, prepara para a atuação na Educação Técnica e Tecnológica? (NINA).*

*[...] seria muito bom já começar, enquanto espaço que demanda esse profissional de Educação Profissional e Tecnológica, a habilitar os novos licenciados para darem conta disso (IRMÃO).*

*Essas pesquisas acabam fazendo a gente refletir sobre outras coisas, você foi falando e eu fui pensando... Nos cursos de licenciatura não tem disciplina nenhuma que se chame “Educação Técnica e Tecnológica”, então a gente não forma! [...] nunca paramos para pensar que os estudantes, futuros professores, podem atuar amanhã em um Instituto, eles não têm discussão nenhuma... Não vou dizer “discussão nenhuma”, tem dentro da disciplina de “História, Política e Legislação da Educação” um item que trata de Educação Inclusiva, EJA, Educação Técnica e Tecnológica, mas é muito pequeno dentro desse conjunto [...] Eu nunca tinha pensado nisso... Então não tem, a gente não forma hoje no Instituto Federal, que tem essa base de Educação Técnica e Tecnológica, professores para atuarem na Educação Técnica e Tecnológica, o que é muito contraditório, né? (VANESSA).*

Ao mesmo tempo, para além da permanente ausência, nas licenciaturas, dos conhecimentos voltados à formação para o trabalho sob a perspectiva da transformação social intrínseca aos IFs, há uma outra questão já destacada por diversos autores, dentre eles Nóvoa (2009), sobre o processo de formação docente: o progressivo afastamento dos cursos de formação inicial de professores dos espaços escolares, algo que Laura traz em suas memórias ao afirmar que somente “*no último ou penúltimo ano de graduação, foi que eu fui mesmo ter o primeiro contato com a escola, antes eu **nunca tinha tido***”.

Em passagens anteriores desta pesquisa, discutimos sobre a impossibilidade em se alcançar uma formação guiada pela práxis mediante processos em que a teoria é descolada da materialidade, sendo o conhecimento concebido como algo abstrato, idealizado, descontextualizado e, conseqüentemente, desprovido de sentido, tal qual aponta Laura:

*Acho que a formação do professor é muito ampla, muito complexa e precisa ter também um olhar bem direcionado para a prática [...] precisa sempre estar relacionada com a prática, porque vejo muito discurso pedagógico que às vezes não se encaixa exatamente como é a realidade de uma sala de aula. Então nem sempre bate, às vezes eu estou lendo alguma coisa e penso “Nossa, mas isso não daria certo na minha realidade”, não sei se a gente também lê muita coisa da Europa, nosso referencial teórico às vezes não é muito contextualizado à nossa realidade, até pensando na necessidade de descolonizar nossa leitura na área de pedagogia, dos referenciais teóricos das pesquisas. A gente vê muita coisa que as pessoas produziram de uma outra realidade... É claro que a gente lê tentando sempre trazer para a nossa. Mas acho que isso é muito importante, essa ligação com a realidade, com a sala de aula.*

Ao mesmo tempo, conforme vimos ao discutir interpretações sobre a epistemologia da prática que fundamentam políticas voltadas à formação de professores desde os anos 1990, este movimento proposto pela docente é impossibilitado frente a processos que minimizam o papel do conhecimento teórico na formação do profissional docente em prol do “saber fazer”, sentido este solidificado, principalmente, nas instituições voltadas a EPT e que se faz presente na fala de Carolina, ao se referir aos encontros de formação ofertados em seu campus:

*Não vou chegar lá e falar um monte de “blá-blá-blá” teórico para você [...], mas o que faço no meu dia a dia e que eu acho que dá para você fazer também, de repente. Ou então fazer você pensar no seu mundo ali, do seu conteúdo, como que você pode fazer.*

Ao discutirmos a formação de professores no âmbito do IFRJ, percebemos que as possibilidades postas pela práxis têm sido sufocadas por iniciativas que são motivadas mais por elementos legais do que pedagógicos, ou seja, o não atendimento, por parte dos docentes da carreira EBTT, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange aos requisitos

para atuar na educação básica. No decorrer de minha atuação enquanto pedagoga lotada na Pró-Reitoria de Ensino, lidando diretamente com demandas oriundas dos cursos de graduação, pude perceber o quanto esta é uma questão sensível para a comunidade docente.

Laura, que possui formação em Pedagogia, considera que “*Algumas pessoas não têm formação para estar em sala de aula*”, afirmação esta que gerou um incômodo na docente e a levou, na etapa devolutiva realizada duas semanas após nosso último encontro virtual, a solicitar sua complementação por acreditar que sua declaração poderia gerar algum tipo de “mal-estar”:

*Quando falei para você que eles não tinham formação, não era isso que eu queria dizer... Eles têm formação, passaram no concurso, estudaram, acho que “formação” não é a palavra exata sobre o que eu gostaria de dizer. Pensei “formação” como uma coisa mais ampla, mas talvez caiba a interpretação de formação mais específica, de nível de graduação, de pós-graduação, então eu quis dizer uma formação pedagógica mais ampla.*

Para a licenciada Vanessa, o “*discurso que a gente tem, até em relação a esses cursos de complementação, é justamente esse, o professor fez bacharelado, não fez a licenciatura, então essa ‘pegada’ ele não tem*”, sendo perceptível a compreensão da formação enquanto caminho para o alcance de um determinado “comportamento” comum aos docentes, apontando para o desenvolvimento de sua profissionalidade (SACRISTÁN, 1995). Para Nina, embora reconheça que “*Em relação a legislação, acho que não tem discussão, é obrigatório e é necessário*”, pondera sobre a natureza dos saberes necessários à docência, argumentando que

*A gente sabe que não é todo mundo que não fez licenciaturas ou formação pedagógica que apresenta práticas pedagógicas ruins... Podemos pensar assim “ah! Temos psicólogos que dão aula sem licenciatura ou essa formação pedagógica formal”, mas é um grupo que vem da área de Humanas, de repente é mais possível que essas pessoas tenham passado por processos formativos para a educação informal. Agora, para a pessoa que veio da Engenharia não tem jeito, tem que ter a formação.*

Ao mesmo tempo em que aproxima a noção de “formação pedagógica” para a dimensão sociopolítica fortemente presente nas formações que se situam no campo das ciências que discutem a educação de forma especializada, como a filosofia, a história, a sociologia e a psicologia, ao afirmar que alguns docentes “*não têm, muitas vezes, formação em questões básicas, sobre o que é educação, qual é o papel social da educação...*”, Nina ratifica a existência de conhecimentos que são intrínsecos à profissão docente, demandando uma formação de base

que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e

culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo (SAVIANI, 2019, n.p.).

A docente também reconhece que, articulado a este conhecimento cientificamente sistematizado pelo campo da educação, é necessário que os processos formativos direcionados aos docentes dos Institutos Federais tenham como base os conhecimentos demandados pelo atual modelo de formação profissional e tecnológica, algo que as licenciaturas não conseguem atender: *“se nós que somos da educação e temos essa formação pedagógica, não temos grandes conhecimentos sobre a educação profissional e tecnológica, os profissionais que vieram da área dura, menos ainda”* (NINA).

Inclusive, nossa interlocutora aponta que estas lacunas teóricas sobre a EPT tornam até mesmo os docentes que atuam com disciplinas específicas da formação técnica incapazes de atenderem às demandas da formação para o trabalho, ao reconhecer que os Institutos Federais ampliam esta concepção para além do preparo de jovens e adultos para a atuação laboral:

*Pensa numa pessoa que vem da Engenharia... Só se ela teve algum percurso formativo muito diferente do habitual. A pessoa que veio, por exemplo, da Engenharia e da indústria, essa pessoa provavelmente não tem a menor formação para trabalhar nesse sentido, considerando essas questões da Rede Profissional Técnica e Tecnológica. Então acho que, de modo geral, os professores que vem da formação dura não tem uma formação adequada para lidar com a Educação Profissional e Tecnológica e com as questões do mundo do trabalho* (NINA).

Irmão também aponta para esta percepção ao rememorar seu processo seletivo no IFRJ ao afirmar que a prova de aula foi *“a primeira aula formal que dei na minha vida [...] sem muita pretensão porque sabia que não tinha formação suficiente para isso”* reconhecendo, portanto, a necessidade de uma formação específica que habilite o profissional docente para as suas atividades, não sendo suficiente apenas o conhecimento disciplinar da área de atuação.

No entanto, é comum presenciarmos, por parte dos docentes não licenciados, um posicionamento de contrariedade em relação até mesmo aos processos de certificação de saberes adquiridos na prática profissional, muito mais aligeirados do que os cursos de formação pedagógica orientados pela legislação vigente. Conforme apontamos anteriormente, à época das entrevistas um grupo de docentes estavam participando do CERTIFIC, dentre eles Irmão e Carolina que, por sua vez, demonstrou certa indignação ao citar o CERTIFIC: *“vou passar por um novo processo agora de certificação, depois de ter feito um concurso! [...] vou fazer uma nova prova de aula [...] Aula eu já dou! Vão me avaliar na aula e se me reprovar na aula, faz o quê comigo?”* (CAROLINA).

Ao questionar sua participação neste processo “*Depois de anos dando aula...*”, a docente se aproxima de uma argumentação que marcou significativamente as discussões fomentadas pelo grupo de trabalho que se dedicou a discutir a implantação de um curso de formação pedagógica no âmbito do IFRJ, onde o “tempo” de atuação era compreendido como uma “certificação” para a docência:

*[...] há uma série de professores de **muitos anos de casa... 20, 10, 30 anos de casa** envolvidos.*

*[...] professor tem muito disso, “vai vir agora outra pessoa **dizer como é que eu tenho que fazer, faço isso há 15 anos, 20, 30 anos e ela vai dizer como tenho que dar aula?**” (CAROLINA).*

Compreendemos este argumento como a manifestação de uma cultura enraizada em um processo de profissionalização que, conforme discutimos em passagens anteriores, naturalizou a ideia de que os docentes das áreas técnicas estariam dispensados da formação pedagógica, concebendo os conhecimentos disciplinares adquiridos na área de formação e/ou a experiência acumulada no setor produtivo como uma “vantagem” para a construção de “saberes” e práticas necessárias à docência na EPT, a exemplo do que destaca Irmão:

*[...] **minha prática de estudante me favoreceu muito para atuar no IF, junto com o tempo como Técnico. Isso me dá uma legitimidade muito grande dentro dos debates no campus, quando me coloco assim...***

*Os outros cursos são acadêmicos, muito comuns, fiz Bacharelado, Mestrado e Doutorado depois que já estava aqui, mas **acho que são suportes teóricos. É óbvio que influenciam, mas acho que para a prática são esses elementos que fazem mais diferença [a formação técnica], a compreensão desses elementos, principalmente.***

No entanto, sabemos que não necessariamente todos os docentes das áreas técnicas adentram na instituição com a “*expertise*” do mercado ou setor produtivo, a exemplo de Carolina, que afirma não ter tido “***nenhuma experiência no mundo do trabalho [...] emendei direto no mundo acadêmico, no doutorado***”. Esta afirmação vai de encontro ao pensamento de Burnier e Gariglio (2014, p. 84), para quem os concursos têm sido pautados em requisitos que valorizam cada vez mais a

formação acadêmica, o que favorece, obviamente, a experiência de pesquisa em detrimento da experiência no mercado. Além disso, os cargos são quase sempre referentes a regime de dedicação exclusiva ou de 40 horas, o que inviabiliza a permanência desses profissionais no mercado. Assim, a rede federal vem assistindo a uma mudança no perfil de seus professores, com a perda, em seu cotidiano, das experiências advindas do mercado de trabalho.

De fato, conforme apontamos na apresentação do nosso campo de pesquisa, estamos diante de um corpo docente formado majoritariamente por mestres e doutores, algo inclusive bastante incentivado pela própria estrutura da carreira EBTT, que conta com uma “política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal” (PACHECO, 2015, p. 15):

*Meu coordenador falou “não fica com medo, nesse momento serão duas disciplinas porque o curso está começando, você tem tempo de ir estudando e se organizando. E aí aproveita e começa a estudar para fazer Mestrado”. Já de cara, ele falava muito para mim “teu plano de vida é fazer Mestrado e Doutorado, já que você entrou para cá!” (IRMÃO).*

*[...] o tempo que a gente tem, consegui conciliar com o Mestrado, no Município era impossível conseguir dispensa para estudar, nem se solicitasse licença sem vencimento [...] Então acho que o Instituto Federal como lugar de trabalho é esse, é **um lugar que te permite trabalhar e estudar, é um lugar que te permite continuar se formando** (NINA).*

*O professor do Magistério Superior já entra doutor enquanto a gente, às vezes, entra só com a Graduação, então temos essa perspectiva de continuar estudando enquanto trabalha [...] Lá no meu campus **entrou muita gente já com doutorado, então não tem esse problema**. E os que não são estão estudando, ninguém está parado (LAURA).*

No entanto, no decorrer dos nossos diálogos percebemos a contestação da ideia de que a “alta” titulação do corpo docente dos Institutos Federais atestaria a capacitação destes sujeitos enquanto docentes, contrariando os discursos que se utilizam destes dados para destacar a “qualidade” do ensino nestas instituições:

*Não sei se serei leviana de afirmar isso, mas **aquele docente que vem dessa trajetória de escola técnica, que fez mestrado fora do Brasil, fez doutorado não sei onde, pelas falas que se tem, acho que esse olhar é mais crucial em relação ao aluno** (VANESSA).*

*O professor fez doutorado, se formou em uma área acadêmica da pesquisa e não foi formado para isso [dar aula] [...] venho de uma formação de graduação em Farmácia e doutorado, **não tive nenhum preparo para o fazer docente** (CAROLINA).*

Ao mesmo tempo, as construções narrativas apontam que, apesar de estarmos presenciando uma mudança de perfil do docente que atua na EPT, tal qual sinalizam Burnier e Gariglio (2014), não necessariamente o recém concursado terá intimidade com as práticas de pesquisa, sendo comum ter iniciado a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* tempos após ingressar na instituição. Laura chama atenção para esta questão ao sinalizar que “*muitas pessoas que já foram para a Universidade não fizeram pesquisa [...]*”, grupo no qual a docente se inclui:



*[...] tive que trabalhar durante toda a minha graduação, **nunca participei de nenhum grupo de pesquisa, nunca fui bolsista de iniciação científica, nada disso...** E nunca fui para eventos, congressos fora, porque trabalhava das nove às seis e já ia para a graduação, era aluna da noite. Não tinha como, porque se eu faltasse ao trabalho, enfim, é toda aquela rotina que você já sabe: pobre, preto, ferrado na sociedade [risos]. **Então nunca participei de nada de pesquisa...** E quando fui trabalhar em escola, isso ficou muito distante para mim. Por isso que também demorei tanto tempo para voltar, para fazer Mestrado, porque achei... **Nunca foi algo que eu tivesse contato na graduação, tudo muito distante.***

Diante da estrutura verticalizada dos Institutos Federais percebemos que, embora a instituição tenha a pesquisa como princípio pedagógico em todos os níveis de ensino, quanto mais próxima for a relação do docente com esta atividade, maior a perspectiva de que sua atuação seja concentrada no ensino superior, reproduzindo a cultura academicista das Universidades (PACHECO, 2015). Conforme Laura aponta no núcleo anterior, alguns docentes consideram o público dos demais níveis “*difícil de trabalhar*” e, mais uma vez fazendo referência aos diálogos proporcionados pelo grupo de trabalho, destacamos que era comum lidarmos com o argumento de que uma atuação fixada no ensino superior e nas atividades de pesquisa dispensaria a formação pedagógica, à revelia de pertencerem a carreira EBTT.

Este sentido se faz presente na fala de Carolina, lotada em um campus que passou a ofertar um curso técnico concomitante/subsequente ao ensino médio a partir de 2017 e, somente em decorrência deste novo cenário, nossa interlocutora passou a considerar a necessidade de uma formação específica para a docência: “*estou dando aula para o ensino técnico e **não tenho formação para dar aula neste curso só por ser farmacêutica***”. Uma lógica, de fato, cristalizada e reproduzida em diferentes espaços, conforme expressa Vanessa:

*Lembro que, quando estava no Doutorado em Educação, de uma disciplina chamada “Didática no Ensino Superior” e eu fiquei superanimada, **porque estava ingressando, começando a dar aula na Graduação. E, quando você discute didática, geralmente é uma discussão mais ampla e acaba voltando um pouco para crianças e jovens. Pensei assim “vai discutir didática no Ensino Superior, para mim isso vai ser muito bom”, só que cheguei lá e não era isso, era só Educação Básica...** E eu pensei “e o Ensino Superior?”. Aí fui conversar com o professor, me inscrevi com a ânsia dessa discussão, mas ele respondeu “geralmente as turmas são formadas por professores que atuam na Educação Básica, então acaba puxando mais”, foi um pouco frustrante também...*

Em seu conjunto, as construções narrativas nos mostram que, embora seja naturalizada a adoção/repetição de parâmetros oriundos de espaços diversos no cotidiano destes docentes, estes se mostram insuficientes ou inadequados para responder as demandas intrínsecas ao ideal de formação vinculado a um Instituto Federal, exigindo uma formação que Carolina define como “*diferenciada, que é diferente da graduação exclusivamente da Universidade [...]*”. No

entanto, embora reconheça que não necessariamente *“aquele modelo da universidade é o modelo que devemos seguir”*, a docente reflete que *“só fazemos o que a gente aprendeu, a gente foi formado naquilo”* (CAROLINA).

Ao questionarmos sobre as necessidades de formação que se colocam para os docentes EBTT, as expectativas são diversas. Carolina, por exemplo, traz uma percepção de formação pedagógica enquanto orientadora do “como” fazer, reduzindo a compreensão de “prática pedagógica” à “didática”. Além disso, percebemos também uma ideia de aprendizagem enquanto “experimentação” e que traz a teoria como um suporte da prática, uma compreensão alinhada à interpretação pragmatista sobre a epistemologia da prática:

*Quando começo a adotar novas metodologias, e aí vai muito da interrogação nossa em querer fazer diferente, em querer fazer melhor pela prática, você até busca a teoria, “aprendizagem significativa”, “estratégias problematizadoras” e tal, mas aquilo... no seu dia a dia, acaba sendo do que você vive na prática, você vai aplicando aquilo e vendo se vai dar certo. Se eu tivesse uma formação pedagógica e fosse apresentada com critérios para essas metodologias poderia ser muito melhor [...].*

*Talvez teorizar mais sobre os caminhos possíveis dessa prática pedagógica, sabe? Para eu ter uma formação mais completa, isso eu sinto falta, conhecer todos os teóricos que falam sobre esse assunto, quais as possibilidades de aplicação dessa metodologia [...] a partir do olhar desses estudos que já foram implementados nas diversas metodologias, um critério maior, um critério mais específico, direcionado, com características próprias de avaliação, coerente, porque é uma coisa que eu também sinto dificuldade [...] se eu tivesse uma formação e se tivesse me apropriado muito sobre essa metodologia, talvez eu encontrasse um caminho bem fechadinho para conseguir avaliar [...] que ela [a avaliação] possa ter critérios bem definidos, passo a passo, a cada momento, a cada aula, o que eu avaliei naquela aula... Então assim, a metodologia e os critérios de avaliação eu sinto mais dificuldade.*

Para Vanessa, as iniciativas de formação que o seu campus oferta aos docentes *“fala sobre avaliação, sobre metodologias ativas, você fala sobre diversos temas que são importantes para a formação docente, mas não tem esse viés de Educação Técnica e Tecnológica”*, enquanto Laura considera que *“o professor, além da parte técnica, precisa ter um olhar mais amplo para pensar naquele cidadão na sociedade, se autorizando enquanto uma pessoa que cria, que precisa ter consciência crítica das coisas”*. Nina, por sua vez, aponta para o que seriam conteúdos essenciais a formação dos docentes que atuam na EPT, destacando a memória institucional e conhecimentos específicos às ciências base da educação, trabalhados sob a perspectiva ético-política:

*Nossa, essas nossas conversas me fizeram ver... Já pensava nisso e acho que ficou mais claro para mim, precisamos conhecer a história da nossa Rede, né? Acho que precisamos conhecer de História da Educação [...] Precisamos conhecer a história da instituição, dos Institutos Federais, conhecer esse percurso.*

*Então, mais do que uma formação para dar subsídios técnicos, de como preparar uma aula, deve haver uma formação que se pautem em discutir essas questões mais amplas, históricas, da Educação Inclusiva, da Educação de Jovens e Adultos, do atendimento das minorias.*

*Para quem não tem a formação pedagógica, a História da Educação é fundamental... Se a gente parte para trabalhar, por exemplo, concepções de ensino e aprendizagem, a pessoa que não conhece História da Educação acha que é uma bobagem, afinal “todo mundo aprendia a ler e escrever na década de 1980”, a gente sabe que não é verdade, mas quem não conhece a história da educação não sabe.*

*Temos que discutir temas atuais em educação, temos percebido a importância de as tecnologias estarem dentro da escola, não mais na perspectiva de Tecnologia Educacional [...] da tecnologia não para os alunos estarem na Internet, mas para produzirem na Internet. Não para eu usar a tecnologia na disciplina para os alunos consumirem coisas, mas para produzirem coisas, compreenderem o que é essa presença nas redes. Isso ficou muito claro para mim agora, porque a gente também falou sobre isso na vez passada...*

Além das lacunas na formação, no que tange aos conhecimentos oriundos do campo didático-pedagógico, nossos interlocutores também apontam como um dificultador para as suas práticas os controles exercidos sobre o trabalho docente, conforme ressaltado na fala de Carolina: ao afirmar que *“a gente se mete em um monte de coisas, tem afinidade por várias questões, mexe em questões administrativas [...]”*, nossa interlocutora aponta para uma atuação que, embora diversificada, é dificultada por processos ou situações mediante as quais *“a gente acaba deixando de fora coisas que fazemos porque não vai completar o formato burocrático de contabilizar o fazer docente, dentro do cenário do ensino, da pesquisa e da extensão”*.

Conforme apontamos anteriormente, esta visão neoprodutivista de educação é baseada em uma racionalidade que concebe estes instrumentos enquanto formas de se garantir o alcance de “níveis cada vez mais altos de produtividade, justificando a redução de custos e a maximização dos resultados dos investimentos” (SAVIANI, 2019, n.p.). Diante deste cenário, uma das situações relatadas pela docente passa pela orientação de uma atuação centrada na sala de aula, em detrimento de outros espaços e atividades que compõem a carreira do magistério no ensino básico, técnico e tecnológico e que são essenciais para o alcance da função social de um Instituto Federal:

*O MEC diz que a prioridade é o ensino e aí, depois que você terminar... Fica contraditório, sabe? Não é ensino, pesquisa e extensão? Depois que você terminar o que você tem que fazer do ensino, você complementa com o que der. Coloca um limite que você tem que fazer tudo do ensino primeiro e depois, se der tempo, você faz o resto. Então você não faz o tripé, porque você é cobrado diferente, você acaba deixando de assumir alguns projetos, algumas ações extensionistas, porque não vai ser cobrado nem valorizado por isso (CAROLINA).*

Ao mesmo tempo, sua fala reflete o quanto este posicionamento também desvela um mecanismo de controle que reforça, em nossa concepção, uma imagem social de docente que

ganhou força e se disseminou por meio de movimentos como o “escola sem partido”, fundamentados por discursos políticos de grupos conservadores e/ou extremistas:

*[...] acho que [esse posicionamento] vem no meio dessa situação que a gente só faz balbúrdia, desse cenário atual da Educação no Brasil, de “vamos ver se esse povo está dando aula”? Tem que dar aula, então “bota esse povo para dar aula”, quanto mais der aula, melhor. Depois que der aula, não vem dizer que está faltando professor, entendeu? (CAROLINA).*

Percebemos que a docente não nega a necessidade de se gerenciar o trabalho docente, mas aponta que tais instrumentos, desenhados e aplicados de forma centralizada e burocratizada, dificultam o desenvolvimento de sua prática pedagógica, uma vez que “*desmantela, a própria burocracia de te avaliar em relação a isso te tira do foco, do objetivo da instituição*”, se referindo a situação abaixo:

*[...] a gente planeja, tem um relatório que a gente faz, só que na hora de contabilizar por um instrumento que é uma planilha de Excel, ele não mostra a realidade do que a gente faz. Talvez um outro formato fosse mais interessante para avaliar o quanto a gente tem se empenhado em relação aos nossos planejamentos, nossas atividades como docente, as frentes que a gente vai desenvolvendo. Talvez um outro formato fosse mais justo para avaliar o que a gente tem feito (CAROLINA).*

Compreendemos que estes instrumentos, além de tolher o trabalho docente, não refletem a realidade da carreira EBTT: ao se referir ao preenchimento do Plano Individual de Trabalho (PIT) e do Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD), Carolina afirma ser “ *muito complicado, porque você precisa contemplar ensino, pesquisa e extensão, tudo o que você faz de maneira a contabilizar todas essas áreas, só que dá mais, ultrapassa as 40 horas*”. Laura, por estar lotada em um campus em implantação, cuja infraestrutura limitada a coloca diante de uma atuação precarizada, sinaliza que as atividades desenvolvidas para além dos “muros” da instituição tem como principal objetivo “*conseguir preencher PIT e RAD, essas coisas, porque você não pode ficar parado, apesar da limitação. Por conta disso, vamos para outros espaços do município para dar aula*”.

Vanessa também faz críticas em relação a organização do trabalho afirmando que, embora a maior parte dos docentes pertençam ao regime de dedicação exclusiva, não necessariamente esta condição garante o desenvolvimento coletivo das atividades acadêmicas: “*É bom porque você tem a carga horária para conciliar no lugar, mas ao mesmo tempo isso não quer dizer que sou exclusivamente dali, porque não consigo sentar com os outros, cada um é um horário*”. Ao refletir sobre a realidade do IFRJ, a docente pontua que “*você tem que ter a ideia e uma estrutura que seja diferenciada, porque não foi... Mudamos o nome, mudou a*

*ideologia, mas a estrutura de turmas, de grade de horários, continua a mesma*”, algo que tomamos como extremamente preocupante, uma vez que a “ideologia” a qual nossa interlocutora se refere traz como referência a formação integral e integrada que, para que se concretize, demanda condições objetivas diferentes das que guiavam as práticas anteriores.

Ao mesmo tempo, estas discussões nos mostram que não somente questões identitárias, conforme apresentamos no núcleo anterior, interferem negativamente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, mas também condições objetivas que se revelam como efeito do processo de “expansão desleixada” (FRIGOTTO, 2018) que marcou o projeto de implantação dos IFs:

*Então formar profissionais para o mundo do trabalho, acho que a gente forma sim, estamos cumprindo esse papel. Mesmo com uma série de dificuldades de infraestrutura, de orçamento, mesmo assim a gente consegue formar, mesmo com a precarização [...] temos uma formação de qualidade para os estudantes, apesar de todas as dificuldades que a gente tem, de infraestrutura... (CAROLINA).*

Mesmo após uma década de implantação dos Institutos Federais, percebemos que a falta de diálogo e/ou comunicação ineficiente em relação à nova institucionalidade se mantem, conforme aponta Carolina ao considerar que a discussão sobre as bases institucionais “*Está bem fora da nossa realidade, não vejo isso como uma questão corriqueira, no sentido de falar no dia a dia sobre esse assunto*”, ao mesmo tempo em que afirma não haver “*um movimento da gestão da instituição nesse sentido*”.

Embora apontem para a expectativa de que a instituição seja mais atuante no que diz respeito à formação de seus servidores, as ações de formação foram caracterizadas como iniciativas fragmentadas e organizadas de forma individualizada por cada campi, diante de processos nem sempre fáceis de serem operacionalizados e dificultados, por exemplo, pela não previsão de tempos para a formação na distribuição da carga horária, bem como pela baixa adesão, pela percepção da participação enquanto uma obrigação e/ou pelo desinteresse por parte dos docentes:

*[...] tem que ter uma estrutura que demande isso, porque não adianta “estamos agora criando um curso pra gente pensar o IF, vai ser tal dia, tal hora”... Ai você pensa em um campus com 200 professores aonde só vão 20, mas por quê? Você não tem uma estrutura, porque naquele horário o professor está dando aula ou atua em outra instituição, já marcou outra coisa... Precisa de uma estrutura que diga “você tem uma carga horária de planejamento e toda quarta-feira, nesse horário, precisa estar lá”, o auditório tem que estar cheio.*

*[...] tem professores dessas áreas que não se formaram com esse viés [pedagógico] e vem com essa sede de querer ouvir, de querer se formar sim, só que aquilo.... São sempre os mesmos. [...] esses “mesmos” querem discutir educação, querem criar uma prática para que esse aluno aprenda, mas os outros que não vão, o que você pensa? “Não estão nem aí”, acho que é um pouco desse viés (VANESSA).*

*[...] teve um Mestrado na Rural [UFRRJ], uma turma composta por servidores do Instituto, isso foi bacana. Acho que essa iniciativa foi bem legal, mas, tirando isso, não lembro de outras coisas, de uma política, uma coisa institucionalizada. Uma política de formação, não lembro mesmo, não sei se tem. Ou se eu não sei por não ter muita divulgação.*

*Acho que não é muito integrado, poderia melhorar mais nesse sentido, do próprio IF promover algumas coisas para os servidores, coisas que não vejo muito, vejo sempre a gente indo para fora, quando poderíamos ter cursos internos [...] nunca fiz um curso no IF, curso oficial... Fui em eventos promovidos em outros campi, mas de forma oficial mesmo, uma política de formação como você falou, não vejo [...]*

*Temos tanta coisa bacana acontecendo no Instituto, talvez fosse ampliar isso para os servidores e deixar algo mais institucionalizado [...] incentivar que as pessoas fizessem os cursos do Instituto, porque esse incentivo não existe (LAURA).*

*A gente faz uma força danada e a Direção ainda entende isso também, para não ter nenhuma aula, ter este momento reservado para que todos os docentes estejam disponíveis naquele momento, para que tenha um encontro, uma reunião, uma formação e é uma ação que eu não vejo acontecer nos outros campi.*

*Como é que eram esses eventos? O quanto que você tem adesão docente, técnica em um evento como esse? Você fala “Ah, a gestão não oferece”, eu mesma falei isso há um minuto [...], mas quanto que você vê de gente participando de momentos como esses? Pouquíssimos, você fica sempre com vergonha, ninguém se mobiliza [...] Se eu vou ali porque tem que ‘contar pontinho’, porque a reunião faz parte da minha carga horária docente, nem ouvirei o que você está falando [...] (CAROLINA).*

*Nos eventos formativos formais a gente ainda acaba tendo uma assistência muito baixa. Fizemos a Imersão da Graduação, temos os projetos, principalmente o Encontro PIBID, que são de debates, não falta encontro, não falta debate na Rede para a gente fazer isso, mas acho que a nossa assistência é muito pequena (IRMÃO).*

*[sobre formações obrigatórias no campus] Nesse grupo tem gente que não está muito a fim e aprende, de repente até se sensibiliza e desperta, mas tem gente que está ali no celular, tem gente que está ali fazendo outra coisa, tem gente que está ali morrendo de ódio porque não queria estar... E aí, em vez de você sensibilizar e trazer para a reflexão, você termina afastando a pessoa da temática [sobre formações “a convite”] faz o professor achar que aquela formação não é essencial. E aí ele não vai, pensa “tenho coisas para fazer e não vou na formação”, acho que pode ser isso [...] convocação tem que ter, é importante, se não tiver convocação para nada, ninguém fará nada em relação à formação. E às vezes quem mais precisa participar da formação é quem está menos disposto a participar (NINA).*

As construções narrativas também nos mostram que a percepção sobre a necessidade de se institucionalizar a formação para os servidores no âmbito do IFRJ não é motivada, necessariamente, por necessidades oriundas especificamente da prática destes sujeitos, mas pela observação e comparação com estruturas presentes em outras instituições de ensino:

*[...] somente comecei a perceber isso quando vi outra realidade, pensei “nossa, quanta coisa, quanto curso o pessoal do RH faz!”, no IFRJ não tem nada disso, então internamente acho que não tem tanto investimento para formação [...] fui dar uma palestra na Rural sobre Educação Online e eles têm um setor de capacitação onde foi realizada a apresentação, a organização do canal no YouTube, dos intérpretes de línguas... Esse setor cuida da formação dos professores e eu fiquei olhando o canal deles no YouTube, com vários cursos, formações para várias áreas, formações*

*básicas, não só para professores, mas também para técnicos. Fiquei olhando e não vi nada parecido no IFRJ, mesmo a gente tendo as pessoas para trabalhar, que poderiam dar essa formação* (LAURA).

Esta última frase reforça a percepção de que as ações de formação ofertadas pelo IFRJ carecem de organicidade, sendo predominantemente apontadas enquanto ações impulsionadas por parcerias, como o curso de Mestrado na UFRRJ, bem como por **“movimentos que, muitas vezes, vem das classes trabalhadoras, vem do sindicato para discutir a precarização e você acaba ouvindo um pouco do histórico dos Instituto [...] vão trazer gente de fora para poder falar sobre o ensino na Rede Federal”** (CAROLINA). Irmão também se aproxima deste sentido ao questionar **“Qual é a política? Qual é o professor que eu quero formar?”**, sinalizando a necessidade de a instituição pensar a formação docente em articulação com

*[...] a Educação Profissional. Acredito, não sei se teremos pernas para isso, que a partir desse esforço do CERTIFIC e com a Pós-Graduação que está sendo feita para os docentes, a gente consiga produzir um capital que possa começar a desenhar uma política para que a gente atue. Sei que na Rede já temos licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica, não as conheço, colegas já me falaram sobre elas, salvo engano nós já temos duas...*

*[...] precisa rever o projeto pedagógico, rever a prática, precisa rever, como você está fazendo na sua pesquisa, inclusive, a nossa formação para dar conta dessa diferença, porque talvez a Universidade esteja formando o professor para dar aula na Universidade, que ainda é muito excludente.*

É importante demarcamos que, embora o CERTIFIC tenha proporcionado a discussão sobre **“esse panorama, o que foi o CEFET, o que é um Instituto, quais são as possibilidades, o que é a Rede Profissional Tecnológica, o que em nenhum momento anteriormente nos foi apresentado [...]”** (CAROLINA), ele ainda tem como objetivo principal a certificação de saberes profissionais. Carolina, em diferentes momentos de sua fala, demarca o quanto este processo se distancia da perspectiva de formação ao ser concebida como uma ação impositiva, motivada por uma obrigatoriedade legal:

*[...] foi dito que estávamos lá “também” por causa da capacitação, a gente estava lá por uma obrigação de força de lei, caso contrário, ninguém estaria! Assim, eu até gostaria de estar, mas no cenário em que estamos vivendo [se referindo a pandemia], não sei se escolheria isso nesse momento.*

*[...] como isso mobilizaria a gente se não fosse a questão da obrigatoriedade da lei, da certificação?*

*[...] foi para poder passar pela prova, apesar de ter sido legal ter um dia inteiro para ouvir sobre a Rede Profissional. Nesses anos em que estou na Rede, tive um dia inteiro ouvindo o que era a Rede de Educação Profissional e Tecnológica para poder fazer um processo de certificação... Não tive esse debate antes, fica uma coisa assim, para ser avaliado, para ser certificado e não para a formação, apesar de terem falado na apresentação que estamos buscando pela formação continuada.... Mas não foi formação continuada, foi conhecer o que você já faz, dando uma aula...*

*Mas como é o último ano de prazo [...] para a gente conseguir se adequar a essa questão da legislação, e foi apontado que depois disso não vai poder ter o CERTIFIC nessa modalidade, vai ser obrigatória a licenciatura, não adianta nem ter 10 anos, essa foi a primeira e última oportunidade, pelo que eu entendi.*

Nina, que participou do CERTIFIC enquanto avaliadora, também corrobora com este sentido ao refletir que, embora este processo tenha sido divulgado pela instituição como parte de uma “política de formação”, obviamente a participação dos docentes teve como peso maior a necessidade de certificação exigida por lei, ficando seu potencial “formativo” a cargo da “vontade” e compromisso individual de cada participante:

*É um processo garantido pela legislação. Há uma série de leis que respaldam essa forma de certificação para professores que não têm a formação pedagógica necessária à docência. Mesmo assim, o processo [...] não garante que os professores certificados tenham realmente os conhecimentos pedagógicos necessários [...] Acredito que o CERTIFIC pode beneficiar de fato professores que foram adquirindo os conhecimentos necessários à docência na própria prática, que se dispuseram a refletir sobre suas ações pedagógicas, que aproveitaram momentos como os Conselhos de Classe para ouvir os pedagogos, os outros colegas, dialogar com eles... Mas não há como garantir que todos os professores aprovados no processo tenham de fato os conhecimentos pedagógicos desejáveis para a docência [...] se o professor estiver mais aberto e reconhecer de fato a importância dos conhecimentos pedagógicos para o processo educativo, poderia ser formativa. Se o professor acha que não, que para a docência bastam os conhecimentos da formação que teve na Graduação mais dura que fez, se ele acha que já está pronto, se não tem consciência do próprio inacabamento como profissional, se é mais um processo em que se pensa “vou passar por isso e conseguir a certificação que estão me cobrando para ter”, nesse caso não há processo formativo... Acho que é muito individual e depende muito da postura do professor em relação às concepções que tem sobre a docência, em relação aos conhecimentos pedagógicos e à importância que ele infere que esses conhecimentos tenham para a própria prática.*

Considerando os mais recentes encaminhamentos direcionados ao trabalho e formação do docente que atua na educação profissional e tecnológica, como a validação do notório saber; o retorno da representação de seus docentes enquanto “instrutores”; o desmantelamento de uma estrutura de formação integral e integrada mediante uma política que tem como perspectiva a oferta de um “eixo formativo” voltado ao preparo de jovens e adultos para o mercado de trabalho, é urgente que os Institutos Federais se reafirmem enquanto espaços de resistência contra a “pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2019).

Para tanto, retomamos uma reflexão vinculada à teoria política do revolucionário russo Lênin, no início do século XX: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”<sup>168</sup>, que nos remete a necessidade de considerar o campo teórico também como um campo de disputa no processo de tomada de consciência crítica e na organização de ações

<sup>168</sup> Parte integrante da obra “Que fazer?” lançada por Vladimir Lênin no ano de 1902.



políticas visando à transformação estrutural da sociedade. Os diálogos que sustentam este núcleo desvelam, em seu conjunto, a necessidade de a instituição atuar, de forma sistematizada, enquanto espaço de construção do conhecimento sobre a educação profissional e tecnológica, conforme bem resume Irmão:

*o quanto a nossa rede precisa produzir essa base científica para a formação profissional. Porque se a gente não fizer, a gente vai ficar muito exposto para esses mecanismos que já estão acontecendo [...] precisa ser feita a partir de uma base científica pensada, sopesada, investigada e principalmente endógena, que tenha um componente endógeno muito grande.*

### 5.3 Núcleo 3 - Ampliação e diversificação dos espaços de formação

*Dentro daquilo que a gente recebe, estar junto, o planejar também conta, não apenas dar aula.*

VANESSA

*Acho que a gente realmente não precisa ficar apenas com esses espaços formais, tradicionais, que acontecem no modelo de palestra, de curso. Acho que isso também é uma possibilidade de expandir essa visão do que é formar.*

NINA

*Além de tudo, da formação, da parte acadêmica mesmo, olhar o entorno, entender a realidade de onde está o campus, entender aquelas pessoas [...].*

LAURA

*Meu fazer docente, minha busca pela formação tem sido muito mais em contato com a prática e o resultado do que eu vou traçando, vai me motivando a fazer sempre diferente e melhor nos próximos períodos.*

CAROLINA

No decorrer de nossas discussões apontamos que, mediante a ausência de políticas públicas direcionadas para a formação do docente que atua na educação profissional e tecnológica, ganha destaque neste processo o campo da prática e, particularmente em relação ao nosso locus de pesquisa, vimos o quanto uma atuação carente de elementos teóricos que dialoguem com esta prática é naturalmente “dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 206), em um processo constante de

adaptação/experimentação que visa atender necessidades imediatas e/ou responder a imprevisibilidades que impactam nas rotinas de uma sala de aula:

*[...] o que vou fazendo é com a **minha observação da prática**, da realidade, vou tentando problematizar [...] requer muito mais **a dedicação nossa por buscar**, complementar essa formação e **se dedicar também com o dia a dia**, se mobilizar pelo que **você vê na prática [...] partia muito mais de mim, do incômodo que eu tinha com o resultado das minhas aulas, do que uma formação que eu construí, formação acadêmica mesmo** (CAROLINA).*

*Acontece na prática mesmo. A gente sabe que **muito da formação acontece na prática da sala de aula**, do encontro com os alunos e acontece de maneira não sistemática nessas formações que o campus promove” (NINA).*

*[...] dou aula nos cursos de licenciatura hoje, só que lá atrás atuei na **Educação Básica**, então quando discuto sobre escola, Educação Básica, não discuto de um lugar onde só fui aluna, **discuto de um espaço no qual fui professora**, sei das dificuldades que acontecem, claro que de uma forma genérica [...] Mas estive lá, com o aluno do meu lado, sei das dificuldades que ele e a família passam, que a Direção passa, não tem recurso... Então **quando vou discutir educação, tenho plena consciência que não discuto somente a partir do que leio em um livro, discuto a partir daquilo que vivenciei** (VANESSA).*

Quando fazemos alusão à importância da prática para a formação docente, destacamos que “não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores” (NÓVOA, 2009, p. 206). Apesar de imersos nessa cultura, nossos interlocutores reconhecem “*que esse não é o jeito ideal porque nem sempre vem acompanhado da reflexão que precisa*” (NINA), o que leva muitos docentes a se colocarem na posição de “*meros reprodutores de conteúdo, sem fazer uma autocrítica do que ele faz de diferença como professor*” (CAROLINA).

A ausência de reflexão sobre a própria prática também é apontada de forma crítica por Laura, quando pontua que “*algumas pessoas falam assim ‘ah, **taca prova!**’ [...] Não reflete sobre os impactos, faz só para ele, ‘vou fazer desse jeito mesmo’. Gente, escuto essas coisas e penso ‘mas não é assim...’*”.

Como forma de reverter este quadro, bem como a resistência, por parte dos docentes, às ações voltadas para a própria formação, nossos interlocutores apontam para a expectativa de que tais iniciativas sejam dotadas de sentido para a própria prática, mobilizadas “*de uma forma que seja prazerosa [...]*” (CAROLINA), que não possuam um caráter impositivo ou rígido, possibilitando ao docente “*estabelecer seu próprio percurso formativo, dentro de uma gama de possibilidades*” (NINA) e que seja ofertada de forma continuada, “*uma formação ao longo do tempo, não adianta fazer uma coisa lá atrás, por exemplo; entrei como docente em 2013, então quantas coisas aconteceram aí, né?*” (VANESSA).

Ao mesmo tempo, também é explicitada a expectativa por uma formação cujos conteúdos não sejam limitados a questões técnicas e/ou didáticas, apontando para o sentido político deste processo mediante a necessidade de se

*[...] pensar uma formação que dê conta de **promover a reflexão sobre para quem é a escola pública, qual a importância de atender essa diversidade de alunos, qual a importância das classes trabalhadoras, das classes populares estarem dentro da instituição...** Uma formação que abarque esses aspectos, muito mais do que “como fazer um planejamento”, que a gente sabe que no final das contas saber fazer um plano de aula nem é o ponto mais importante de uma prática pedagógica. Há outros pontos que precisam ser desenvolvidos antes (NINA).*

De fato, considerando a complexidade na qual está imersa a educação profissional e tecnológica, marcada pela multiplicidade de áreas, níveis e articulações com um mercado de trabalho em constante mutação, Burnier e Gariglio (2014) apontam para a necessidade destas instituições desenvolverem alternativas diversas de oferta de formação continuada a seus docentes, desde que assegurados nestes processos seus princípios básicos norteadores. Ainda de acordo com os autores,

A formação continuada tem se mostrado, na EP, quando calcada em tais bases, capaz de desafiar as identidades e as práticas docentes, a partir de seus próprios impasses, e apontar novas possibilidades de práticas e de concepções pedagógicas. Mas isso apenas ocorre quando há uma interlocução com a teoria, com a produção advinda da pesquisa, que amplia o escopo das problematizações e fornece subsídios analíticos para as novas proposições (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 89).

Portanto, conforme aponta Nóvoa (2009, p. 206), corroborando com os apontamentos do núcleo anterior, é preciso pensar em processos que possibilitem “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”, considerando que “zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente” (NÓVOA, 1999, p.18). Traçamos como suporte para esta reflexão a construção narrativa de Vanessa que, embora influenciada por um tempo histórico marcado por bruscas adaptações do trabalho docente ao ensino remoto e pelo desvelamento de assimetrias no que tange as condições materiais de existência frente aos processos educacionais, consegue apontar para o sentido destacado pelo autor:

*Vou dar um exemplo do que estou vivendo hoje: como posso promover o sucesso desse aluno mediante as aulas remotas que iniciam na próxima semana? Sabemos que tem aluno sem acesso, que não tem espaço em casa para estudar, tem aluno que trabalha o dia inteiro, tem aluno que mora no mesmo cômodo que o pai, a mãe e cinco irmãos... Como que eu aqui, do outro lado, vou ajudar ele? Bom, você pensa “ele não tem acesso, não tem como dar continuidade aos estudos, tranca e quando isso acabar a gente volta” ou vou tentar criar alguma coisa para que ele fique [...] ele falou que arrumou emprego e na hora da aula não tem como estar ali. Pensei “o*

*que vou fazer agora?”. Estou usando esse termo “função social” pela pergunta que você fez, mas é uma reflexão que acho que todo professor tem que fazer: qual é minha função social dentro dessa instituição? [...] pode ser que ele só tenha o sábado, aí vou atender ele no sábado? De repente é ele e mais dez, mas tenho minha casa, tenho minha família... Então são coisas que teremos que botar em uma balança porque não é só o outro, é você também... Mas você tem que pensar “mas isso é só durante um tempo, qual é minha função ali?”. Porque se eu disser que não posso tirar dúvidas em um sábado de manhã, ele vai sair!*

Quando um docente reflete sobre seu papel, ponderando situações como as apontadas por Vanessa, não podemos considerar tal questão meramente de ordem “prática” sob a qual deverá deliberar com base em sua intuição, crenças ou razões íntimas. Embora a citação acima descreva uma situação motivada por um contexto atípico que exigiu soluções emergenciais, em outras passagens a docente também destaca elementos solidificados na estrutura do IFRJ que apontam para a necessidade de se alcançar uma práxis reflexiva, consciente de que “não se trata de atuar de acordo com um fim qualquer, mas sim de atuar de acordo com o fim que corresponde à sua missão histórica” (VÁZQUEZ, 2011, p. 298):

*Uma coisa que a gente vê, que ouço, porque não dou aula no ensino médio, é que você tem uma reprovação muito grande na Física e Matemática, Química nem tanto... Poxa, mas se você tem licenciatura lá, esses alunos da licenciatura não podem dar um apoio, fazer uma atividade? Não tem lógica você ter um índice alto de reprovação em duas disciplinas que no mesmo espaço, no mesmo campus, você tem futuros professores que poderiam atuar. Acho que é a falta desse diálogo que faz a gente não avançar de uma forma mais plena [...].*

*Porque se ele vem de muito fracasso, reprovado naquela disciplina e a instituição não cria... Como é que pode? Tenho casos de alunos, principalmente em “Pré-Cálculo”, que repetem a disciplina muitas vezes e é muito louco, porque esta disciplina é para alunos ingressantes, então a turma já inicia com 40! Ai vamos dizer que ficam 20 reprovados, é mais ou menos isso, no outro semestre essa turma vai ter 60! Então há uma reprovação em massa porque professor nenhum vai dar conta de uma disciplina complexa em uma turma de 60 alunos! Então qual seria a função do Instituto? Se tem reprovação, vamos criar outras turmas, esse professor vai ter lá uns 20 para poder dar atenção. Então acho que isso pode possibilitar o sucesso desse aluno nessa disciplina e no curso, porque uma disciplina onde ele fique reprovado, reprovado, reprovado faz com que ele largue o curso e pense “a culpa é minha, não é possível, não consigo aprender isso”. Só que muitas vezes ele não consegue aprender por uma questão lá de trás, algum conhecimento que ele não deu conta e que faz com ele tenha dificuldade agora. Então, de que forma o Instituto pode ali criar uma estratégia para que esse índice de reprovação, que é histórico, mude?*

*Pergunto por que o aluno não está vindo e eles respondem “repetiu o Pré-Cálculo, a Geometria Analítica...”. Essas são falas que você ouve há muito tempo [...] entrei em 2009, estamos em 2020 e eu ainda ouço esse tipo de coisa. Não conseguimos, enquanto corpo docente, sentar e ver [...] (VANESSA).*

Para Nóvoa (2009, p. 206), a “formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares”, discutindo questões “práticas” sob a perspectiva teórica, alcançando assim a construção de “um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria,

mas que exige sempre um esforço de reelaboração”, rompendo com elementos muitas vezes compreendidos como “espontâneos”. A fala de Irmão aponta para este sentido, ao criticar a persistência de uma lógica de exclusão no IFRJ por meio da **“evasão normatizada, aceita como algo inexorável”**:

*Trabalhamos com coeficientes de evasão muito próximos de 40 a 50%, entre o ingresso e o terceiro período dos cursos técnicos... Minhas turmas de 7º período tem 15, 12 ou 10 alunos... E algumas “caras plácidas” no Conselho de Classe, com cara de “normal”, aí eu falo “olha, chama de repetitivo, de usual, de moda, normalidade é outra coisa... (IRMÃO).*

Estas percepções oriundas da prática reforçam a necessidade de processos formativos guiados por uma epistemologia que unifique a reflexão sobre a materialidade do trabalho docente às bases teóricas que fundamentam a perspectiva ético-política da prática pedagógica, possibilitando que se retorne à uma realidade diferente daquela que lhe deu origem, porque fruto de um processo de transformação. Para tanto, é preciso compreender a docência enquanto práxis, o que exige **“uma postura dialética para poder fazer a leitura da realidade, a realidade pensada para fazer o detour, você tem que conseguir rodar o detour”** (IRMÃO), ou seja, refletir teoricamente sobre a prática e retornar a ela, no sentido de transformá-la (KOSIK, 1995).

Ao mesmo tempo, sinalizam ser preciso romper com a cultura individualista que marca o trabalho e formação docente sob a perspectiva da epistemologia da prática pois, conforme demarca Ciavatta (2021, p. 9), uma atuação guiada pela práxis demanda a discussão e “o entendimento dos termos e as diferenças de posições no coletivo. Para isto é necessário ter horários de trabalho conjunto”. A expectativa de que a instituição promova a **“troca de aprendizado, os próprios docentes falando para os docentes, trocando o que eles fazem”** (CAROLINA) é compreendida como algo ainda distanciado da realidade do IFRJ:

*Um dia por semana, todos os professores que atuam na turma “X”, no Médio ou na Graduação, vão sentar e dialogar... Não existe isso! Nossas organizações e planejamentos são individuais. Posso ir para a sala de professores sozinho, posso fazer na minha casa... Acho que faltou, posso estar sendo ousada em falar isso, ter a ideia, mas pensar em uma estrutura que comporte essa ideia, porque senão esse elo fica individual. “Ah, dialogo muito com a professora ‘X’, vou conversar com ela para ver se fazemos um trabalho juntos”, fica algo que é subjetivo e não é isso! (VANESSA).*

*A gente não consegue dialogar de maneira coletiva nem dentro do próprio campus, não tem um “pensar” coletivamente (NINA).*

Ainda sobre esta questão, Franco (2008, p. 119) destaca que toda questão a ser discutida no âmbito coletivo “precisa deixar suas marcas não apenas na reflexão dos sujeitos, mas nos espaços administrativos que assim se transformarão em espaços pedagógicos”. De fato,

percebemos que este sentido foi direcionado por nossos interlocutores a determinados espaços institucionais, com destaque para a participação nos conselhos acadêmicos:

*Particpei do CAEX, sem dúvidas a instituição é discutida nesses espaços, os regulamentos, então acho que a gente não tem só que pensar nessa formação quadradinha, uma palestra, um seminário... De repente, o professor consegue identificar [...] quais espaços foram formativos. Acho que isso tem inclusive um papel de **levar a refletir sobre a própria formação**, a dizer “particpei de uma reunião no meu colegiado em que discutimos tais aspectos e foi um processo formativo em tais questões; vejo que isso foi formativo porque interfere na minha prática de tal maneira”, **isso propicia a reflexão sobre a formação** (NINA).*

*Meu principal espaço formativo no IFRJ foi a participação nos Conselhos [...] enquanto formação da política educacional, é fundamental. A discussão nos Conselhos Acadêmicos é extremamente rica, é maravilhosa! É óbvio, como todo debate, às vezes acalorado demais... Mas entendo que **um componente que desequilibra a minha formação, que me distingue, foi ter participado dos Conselhos**. Acho que a minha colocação profissional, as oportunidades de cargos gerenciais, de questões que se se apresentaram para mim e que pude participar no IFRJ aconteceram justamente pela visibilidade que a participação no Conselho me dava e eu ia aprendendo tudo, absorvendo tudo que eu queria [...] Então esses espaços dos Conselhos, eles te formam bem para a política [...] Acho que se as equipes rotacionassem as pessoas nos conselhos, teríamos um espaço de formação para o olhar da política educacional e da missão institucional muito maior do que qualquer palestra que a gente vá [...] Considero que quase quatro anos no CAET são fundamentais para minha alfabetização política em Educação Profissional e Tecnológica (IRMÃO).*

Percebemos que, embora os espaços citados sejam comumente compreendidos como “instâncias políticas”, nossos interlocutores apontam para a percepção de que a dimensão pedagógica lhes é intrínseca por ser esta, ao mesmo tempo, objeto de referência, análise e resolução. É a participação nestes espaços que provoca nestes docentes o sentido político de ser professor, algo motivado pelo caráter essencialmente dialógico destes encontros que exigem, ao mesmo tempo, a reflexão e tomada de decisão de forma conjunta, bem como pela oportunidade de se perceberem enquanto sujeitos que contribuem para a construção de

um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas etc. (NÓVOA, 2009, p. 209).

Para Chauí (2021, p. 11), há uma diferença de temporalidade entre o planejamento político e o planejamento acadêmico que provoca uma “tensão” entre ambas as dimensões, o que interpretamos como um dificultador para o alcance da construção citada por Nóvoa (2009) no cotidiano docente. Ainda de acordo com a autora, embora a velocidade da resposta e o impacto simbólico da dimensão política sejam avaliados como “termômetros” do atendimento aos

interesses dos grupos que demandaram a ação, “seu sentido só aparecerá muito tempo depois da ação realizada” pelos profissionais da educação (CHAUI, 2021, p. 11).

Portanto, nossos interlocutores apontam para a necessidade de se ampliar e conceber, como ambientes de formação, os espaços que possibilitem a comunidade acadêmica debater e deliberar sobre diretrizes políticas que serão conduzidas por meio de suas práticas pedagógicas, algo importante ao considerarmos que tais diretrizes comumente adentram a instituição de forma

heterônoma e autônoma. Heterônoma, pois a origem da ação encontra-se fora dela, nos grupos e classes sociais que definem suas carências, necessidades, interesses, direitos e opções. Autônoma, pois a origem da decisão política encontra-se nos grupos que detêm o poder e que avaliam, segundo seus próprios critérios, a deliberação e a decisão (CHAUI, 2021, p. 11).

Para nossos interlocutores, a articulação entre essas dimensões no contexto dos Institutos Federais precisa ser potencializada já na ambientação de novos servidores, uma ação a qual consideramos essencial a uma concepção de formação de professores que se pretenda construída “dentro da profissão” e ao fortalecimento do processo que Nóvoa (2009) define como “indução profissional”<sup>169</sup>, ou seja, ações de acolhimento, formação e acompanhamento que marcam os anos iniciais da docência. De acordo com o autor,

O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas (NÓVOA, 2009, p. 210).

Vanessa aponta para este sentido ao considerar ser importante pensarmos em iniciativas voltadas aos docentes recém concursados, no sentido de “*conhecer a instituição na qual está chegando e trazer dados do perfil... Qual é o aluno que aqui está, onde a maioria mora, quais são os docentes que aqui estão, como essa instituição nasceu, enfim...*”. Nina também aponta para a perspectiva formativa intrínseca ao processo de ambientação ao afirmar ser

*inimaginável pensarmos em professores que entram nessa instituição e não passam, logo naquele acolhimento, por esse processo formativo. Quando eu entrei, houve uma série de formações, mas não lembro de termos discutido a Rede Federal de maneira sistemática e aprofundada. Provavelmente em alguma das palestras se*

<sup>169</sup> Nesta pesquisa, articulamos as concepções de Nóvoa (2009) ao texto tendo como perspectiva a formação continuada, embora não seja essa a dimensão trabalhada pelo autor, que faz referência a um modelo europeu de formação inicial de professores, composto por três etapas: licenciatura, para o aprendizado do conteúdo da área disciplinar; mestrado, com foco na formação para o ensino e a indução profissional, considerando até os três primeiros anos de atuação *in loco* no espaço escolar.

*tocou nas especificidades da Rede, mas não lembro... Lembro que teve uma palestra sobre ética, por exemplo, mas acho que pensar nas características e especificidades da Instituição é um assunto que não pode faltar.*

No entanto, a prática nos mostra o quanto o potencial formativo desta ação tem sido desperdiçado por sua concepção enquanto um “protocolo”, uma burocracia a ser cumprida pela gestão, conforme apontam as reflexões de Laura ao criticar o fato de que novos servidores somente foram convocados a participar deste processo meses após a entrada na instituição:

*[...] a sensação que eu tive foi essa: se tiver que fazer, que seja assim que a pessoa entra, porque depois de seis meses a pessoa já aprendeu o que tinha que aprender, de uma forma geral, mas não específica, o que é o Instituto... Foi um semestre de aula... Pensando enquanto professora, se a pessoa tivesse que dar aula durante seis meses sem saber nada, ficaria perdida.*

Embora esta ação seja imprescindível, conforme apontam nossos interlocutores, para que os novos servidores conheçam a RFEPCT, os Institutos Federais e o ambiente institucional no qual estão ingressando, consideramos também como importante que estes momentos oportunizem a troca, o compartilhamento de conhecimentos construídos em trajetórias tão diversas sendo, portanto, necessário que a instituição compreenda como práticas de formação, conforme aponta Nóvoa (2009, p. 213), “momentos que permitam [aos docentes] a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Ainda de acordo com o autor,

*Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 212).*

Conforme apontamos anteriormente, após a ambientação não são previstas, como parte de uma política institucional de formação, outras ações ofertadas de forma sistêmica a estes sujeitos e, considerando a dinamicidade que marca uma institucionalidade como a dos Institutos Federais, há por parte dos docentes a expectativa por tempos e espaços em que

*[...] a gente possa sentar e repensar esse local onde estamos, porque ele pode mudar também... Em relação a diversos aspectos, não apenas a instituição em si, mas eu mesma, entrei pensando uma coisa, passaram-se dois ou três anos e já estou pensando outra (VANESSA).*



No decorrer de nossas entrevistas, vimos também que muitos destes novos professores não são somente ingressantes no IFRJ, mas iniciantes na profissão docente, o que os leva a seguir um permanente caminho de “experimentação”, conforme já apontamos em outros momentos, por meio do qual o docente **“vai meio que seguindo modelo, copiando e colando um monte de coisas, buscando na Internet modelos e propostas, ainda mais praticamente recém-formados para fazer tudo isso [...]”** (CAROLINA).

Ao discutirmos a necessidade do fortalecimento da cultura profissional no IFRJ, percebemos o quanto se torna “natural” para estes sujeitos carregarem para o seu cotidiano, como referenciais, práticas que marcaram sua trajetória em outros espaços e que, não necessariamente, são condizentes com a perspectiva de ensino integral e integrado. Carolina traz essa percepção para nossos diálogos, com aparente desânimo, ao fazer uma autorreflexão sobre sua própria atuação no início da carreira docente:

*[...] iniciei essa carreira replicando aquilo que eu vivi e vi que não dava certo, não dava para aplicar para o Técnico, não dá para aplicar nem para a Graduação da mesma forma como eu recebi, aquele “cospe giz”, aquele monte de conteúdo que eu não via sentido em algumas disciplinas [...] As aulas que eu ministrava em 2008, 2009 na graduação da Farmácia tinham... Sei lá, 106 slides e ninguém falava nada, eu ficava a aula inteira “vomitando” slide.*

A crítica a esta postura “conteudista” é retomada por Carolina ao refutar um perfil docente ao qual ela classifica como “catedrático”, desprovido de afeto, empatia e que lança mão de discursos como **“o aluno que corra atrás”**, reproduzindo em suas práticas atuais experiências de uma formação diretamente atrelada à concepção tradicional de ensino: **“a vida é dura e se ‘eu passei por isso, então eles também têm que saber como é’, essa reprodução, né? ‘Se eu sofri, então ele vai sofrer também’**. Laura também se aproxima deste sentido ao criticar a postura autoritária de determinados colegas, quando assumem o discurso **“faz de qualquer jeito mesmo, porque assim eles irão respeitar a gente”, é tipo assim, faz ‘difícil’ que é para ‘respeitar’, para ‘dar valor’**”.

Percebemos que, embora a ideia de “profissional reflexivo” seja amplamente aceita e difundida, mantemos predominantemente no cotidiano escolar práticas que refletem um hibridismo entre a concepção “tradicional” e a concepção “pragmática” de ensino, uma questão para a qual Nóvoa (2009) chama atenção ao destacar a diversidade de discursos que marca a contemporaneidade e que se traduz em uma “pobreza de práticas” ao desconsiderar, como ponto de partida, a “realidade das coisas”. Para o autor,

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

Portanto, mediante a ausência de políticas públicas e/ou uma política institucional de formação voltada as estes profissionais, percebemos que a mediação entre os saberes com os quais adentram na instituição, as demandas da prática pedagógica e a imersão na cultura profissional tende naturalmente a ser conduzida por colegas mais experientes, um fato que Irmão destaca ao rememorar seu processo de adaptação como docente: *“a troca, que na indústria chamávamos de ‘treinamento em serviço’, que é o profissional mais experiente ser seu tutor, te ajudar, dar dicas”*. Ao citar seus *“formadores, meus influenciadores nesse primeiro momento [...]”*, nosso interlocutor faz referência a *“uma professora licenciada [...] ela me abraçou para me ensinar a ser professor”*, ao coordenador do curso no qual passou a atuar e outros

*muitos colegas com quem pude trocar [...] esse momento da tutoria, que pelo menos na realidade do campus acontece bastante dentro das equipes, pode ser fortalecido. Mas isso muito na questão da prática, das rotinas da Educação Profissional e do campus (IRMÃO).*

Embora seja inegável que os professores mais experientes possuam “um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 203), na prática esta atividade de “mentoria” se desenvolve de maneira informal, sem planejamento ou apoio institucional (inclusive no que diz respeito aos impactos deste acompanhamento na carga horária docente ou preparo para a condução desta atividade, considerando a possibilidade destes tutores não possuírem licenciatura ou formação equivalente) e, conforme sinalizado, muitas vezes restrita às práticas e prescrições referentes ao campo disciplinar onde o novo docente irá atuar.

No entanto, mesmo sendo conduzido de forma inadequada, este ainda é o único suporte com o qual os docentes ingressantes podem contar, uma vez que *“a gente faz um concurso para já começar a fazer projeto pedagógico [...] quem estava tocando os projetos [...] era a gente que não tinha licenciatura, nenhuma formação que eu digo, assim, também pedagógica para isso”* (CAROLINA).

Percebemos que, em seu conjunto, nossos interlocutores apontam como elemento essencial aos seus processos formativos a dimensão relacional do trabalho docente, destacada pelas construções narrativas sob a perspectiva das interações estabelecidas com os próprios pares, com os estudantes e com os espaços onde suas práticas pedagógicas se desenvolvem. Ao considerarmos os processos identitários discutidos anteriormente, esta dimensão está

diretamente vinculada “ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 1997, p. 119 – grifo do autor).

Importante destacar que, quando nos referimos aos “pares”, estão incluídos os demais profissionais da educação, embora algumas falas apontem, de forma sutil, para a “hierarquização” entre docentes e membros das equipes técnico-pedagógicas e, até mesmo, a rejeição ou desvalorização dos conhecimentos de base destes sujeitos, o que nos leva a indagar até que ponto os docentes não licenciados estariam abertos a discutir sua própria formação:

*Sentia que, quando tinha alguém da CoTP para discutir avaliação, para discutir práticas pedagógicas, percebia nos questionamentos deles quantas dúvidas tinham, quanta sede eles tinham de ouvir! Antes eu achava, enquanto pedagoga e eles da área “X”, “como é que eu, enquanto pedagoga, vou dizer para um professor de Física, de Química, de Biologia, que a prática dele tem que ser assim ou assado?”. Mas não, eles querem ouvir isso da gente!* (VANESSA).

*A desvalorização profissional do Pedagogo é uma realidade sobre a qual eu já ouvia falar, sabia que acontecia nos campi e vejo hoje acontecendo no campus em que estou. Acho que tem muitos professores que buscam os Pedagogos e a CoTP, respeitam o trabalho, mas tem uma desvalorização, um descrédito desse trabalho por parte de alguns* (NINA).

A fala de Carolina, por sua vez, transparece que as equipes técnico-pedagógicas são chamadas a atuar quando há limitações ou situações consideradas como “exteriores” à atuação docente, levando-nos a compreender que este “suporte” isentaria o docente de ter uma formação de base pedagógica:

*[...] a equipe era de professores, não tinha ninguém com formação pedagógica, nenhum pedagogo, por exemplo, que era possível de ter sido colocado nessas equipes [...] no CEFET tinham duas pedagogas que se reuniam com a gente de vez em quando [...] elas meio que tocavam a coisa, organizavam, até era um olhar um pouco diferente...*

As relações estabelecidas com os estudantes, por sua vez, foram destacadas como um rico campo para a reflexão docente acerca de sua própria prática. Carolina, por exemplo, prevê uma outra relação com o conhecimento ao perceber que, em alguns momentos, os saberes prévios dos estudantes são subestimados, conforme aponta o trecho: “**Como a gente acha que é “dono” do conhecimento!** Chegar no primeiro período dizendo que o aluno não sabe nada, que eu não posso fazer nada, que ele chegou aqui agora e eu vou dizer para ele [...]”. Laura também se aproxima deste sentido ao sinalizar que

*[...] o professor precisa comunicar, precisa formar e precisa pensar aquela pessoa em toda a complexidade que envolve a relação educacional, porque ele chega com uma bagagem, alunos vêm com a bagagem, então é preciso entender toda essa complexidade que tem na existência daquelas pessoas.*

Ao apontar que percebe em sua prática “*muitas críticas dos estudantes em relação ao ensino, ao governo, em relação às políticas, em lutar por isso*”, Carolina aponta um ambiente que possibilita aos seus estudantes se posicionarem como “agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (PACHECO, 2011, p. 29) o que, ao mesmo tempo, também afeta a concepção sobre si mesma, enquanto sujeito da história:

*Eu também não tinha essa discussão política na faculdade, por exemplo, e hoje vejo meus estudantes, também porque me aproximo desse movimento deles, com muito mais discussão política do que vivi na minha faculdade [...] eu não tinha essa crítica, hoje vejo um grupo importante com essa mobilização.*

Nina, por sua vez, demarca a diversidade que adentra a instituição por meio de seus estudantes enquanto um desafio que exige, por parte do docente, uma concepção de transposição didática que tenha como base, no processo de contextualização e adequação de conteúdos disciplinares e metodologias para a aprendizagem, a realidade concreta dos sujeitos em sala de aula. Diante desta necessidade, a docente aponta para particularidades da prática pedagógica que demandam, para a sua compreensão, a investigação sistematizada visando a construção de conhecimentos que possibilitem nossas formas de intervenção:

*Muitas vezes o docente esquece que público é esse. Então estabelece os pré-requisitos mínimos da sua disciplina e parte daí para desenvolver o ensino, considerando que todos os alunos já dominam... Ou seja, o trabalho parte do que se supõe que o aluno precisa chegar conhecendo, muitas vezes desconsiderando a realidade do aluno [...] Como não temos um público homogêneo, acho que precisamos ter esse cuidado de conhecer de onde esse aluno é, sua história, de onde veio, que conhecimentos traz consigo e esquecer um pouco os pré-requisitos da minha disciplina, “são tais e é daqui que eu vou partir e acabou”, acho que é um pouco essa responsabilidade. Conhecendo as especificidades do público com que trabalha, o professor deve pensar em estratégias pedagógicas diferenciadas. Já que a heterogeneidade está presente nas salas de aula, deve haver a reflexão sobre formas diferentes de abordar os conteúdos. Também penso que conhecer os alunos deva ajudar a pensar que pontos da ementa e dos programas de ensino precisam ser mais bem explorados, aprofundados ou quais pontos podem ser trabalhados mais superficialmente. Sei que há limitações para o trabalho docente. Há uma ementa a seguir... O público que recebemos é diverso, mas o currículo é o mesmo para todos e isso traz implicações para o ensino. Acredito que precisamos conhecer mais nossos alunos e considerar suas histórias e conhecimentos para planejar as disciplinas e as práticas pedagógicas (NINA).*

Laura também cita a pesquisa enquanto parte do fazer docente, ao considerar que “o professor de Educação Básica, apesar de não ter essa característica no seu fazer diário, ele

*é um pesquisador, o professor sempre é pesquisador, como Paulo Freire diz*”, perspectiva que vai de encontro às reflexões de Machado (2008, p. 235) quando sinaliza que investigar o que é produzido na relação com “nossos alunos é pesquisa e produção em educação. Acho que isso aí traduz o que as pessoas têm colocado como um professor pesquisador”.

No entanto, chamamos atenção para o fato de que este ideal, sob a epistemologia da prática, é comumente compreendido como a construção de conhecimentos baseados na experimentação e que ignora o diálogo com um corpo teórico que possibilite ultrapassar, conforme aponta Curado Silva (2011, p. 28), “a imediatividade e aparência da realidade”. Ainda de acordo com a autora,

A pesquisa nessa proposta trata a intervenção como se fosse uma categoria homogênea, e a mudança, responsabilidade do professor. A pesquisa da prática é colocada como centro da solução de problemas que são bem mais amplos, pois são históricos, políticos e sociais; parece-nos que fica no campo da retórica e da ação do professor, que pode ocorrer no voluntarismo frustrante (CURADO SILVA, 2011, p. 28).

Apesar de Laura afirmar que “*todas as nossas pesquisas são voltadas para aquele local, inclusive a minha, de doutorado, acho que é importante falar isso [...] tudo tem relação com nossos alunos*”, para Irmão é preciso que estas produções sejam direcionadas às especificidades da institucionalidade que rege suas práticas, construindo conhecimentos que possam fundamentar, inclusive, a formação de professores que atuam ou poderão vir a atuar na EPT:

*É preciso olhar para a formação humana sob uma perspectiva mais ampla, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica [...] Para essa formação, a desse outro grupo tão forte pesquisando a educação sob uma perspectiva diferente, não vou julgar e dizer “mais ampla”, porque é fundamental que a gente tenha essa pesquisa na educação stricto sensu, no processo cognitivo, no processo de ensino-aprendizagem [...] acho que cabe ao Instituto fazer um movimento como esse, é importante que a gente atue na formação de professores, que não perca o foco para a formação para as Redes Públicas, mas nos cabe, porque temos acúmulo de capital para isso, acúmulo de conhecimento, capital enquanto conhecimento, enquanto experiência, enquanto expertise, fazer essa virada e quem sabe inserir nas diretrizes curriculares da formação de professores a formação para a Educação Profissional, não só uma disciplina, mas um olhar.*

Considerando a necessidade de ampliação do campo do saber sobre a docência na EPT, no âmbito do Institutos Federais, Vanessa pontua como um potencializador deste movimento a própria estrutura do ensino verticalizado que, ao trazer como premissa a articulação entre o ensino básico e o ensino superior, possibilitaria ao docente uma maior conscientização sobre as limitações e necessidades de cada nível de ensino, considerando suas especificidades:

*[...] quando penso no Instituto, esse professor que dá aula na graduação e no ensino médio, eu acredito, estou supondo, que ele tenha uma forma de atuar diferenciada, porque ele está lá no médio, então sabe a dificuldade que, às vezes, esses alunos carregam ao chegar graduação. Então vejo isso como rico. Assim, quando esse professor atua na graduação e atua na pós-graduação também, ele acaba tendo uma visão da educação mais ampla [...]*

Embora seja explicitada a ideia de que atividades de pesquisa são indissociáveis à prática pedagógica, no sentido posto por Freire (1996, p. 32) de que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, Laura percebe que a condução destas atividades no cotidiano são comumente compreendidas “*pela sociedade, e até pelos professores mesmo, como algo muito distante [...]*”. Esta reflexão aponta para a necessidade de desmistificação do conceito de “pesquisa”, fomentando a percepção de que

A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada (CNE, 2001).

Ao rememorar uma experiência que marcou seu desenvolvimento profissional, Irmão se aproxima desta concepção de pesquisa, enquanto parte do cotidiano docente, ao apontar uma atividade comumente alocada no campo da “gestão” como potencializadora do alcance de uma nova consciência acerca das questões que impactam em sua prática:

*Aprendi muito sobre construção de projeto pedagógico trabalhando na PROET quando estávamos fazendo a revisão dos projetos pedagógicos, das matrizes curriculares, porque tinha obrigação de incluir Filosofia e Sociologia... E aí pude entender esse debate político por espaços, esse debate da educação integral versus a justaposição das caixas [...] Foi ali que eu entendi essa luta do currículo integrado (IRMÃO).*

Diante destas considerações, um último ponto que destacamos enquanto dimensão formativa para os docentes que atuam na EPT, no âmbito de um Instituto Federal, são as relações estabelecidas com o que nossos interlocutores comumente identificam em suas construções narrativas por “território”, compreendido por Pacheco (2015, p. 17-18) como

arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a noção de território se confunde com a de rede social.

Efetivamente, ao citar o território nossos docentes ratificam um sentido que se desloca da ideia de espaço “geográfico” em direção a ideia de espaço de “relação”. No entanto, embora

corrobore com esta percepção, Nóvoa (2009, p. 210) questiona as bases sob quais estas relações são comumente estabelecidas, destacando que, em geral, as instituições de ensino se

comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola.

Apesar de termos algumas ressalvas em relação à reflexão acima, principalmente no que tange à “avaliação” e “prestação de contas” (discutimos nos núcleos anteriores o quanto estes mecanismos podem atuar enquanto inibidor da expressão docente), ao olharmos para o nosso locus de pesquisa é perceptível que, mediante a ainda frágil identidade institucional dos Institutos Federais, esta relação é efetivamente prejudicada. Carolina traz esta percepção ao afirmar que

*Até mesmo a própria comunidade precisa reconhecer o que é o Instituto Federal, essa questão da nossa identidade [...] acho que o próprio território precisa saber disso, assim como a gente precisa ser formado em relação a isso, o território precisa identificar o que é um Instituto Federal, já que muitas vezes ainda pensam “Ah, a antiga Escola Técnica”, né... O próprio território não conhece, demoramos para ter uma identidade no local, na região [...].*

Para a docente, esta interação vai além do desenvolvimento do “*arranjo produtivo local, que em certa parte a gente cumpre [...]*”. Desta forma, Carolina desloca uma visão predominantemente atrelada ao desenvolvimento da vocação produtiva do local onde o campus está instalado para um fator o qual define como “territorialização” dos estudantes: “*é esse o papel maior que a gente precisaria ter, o Instituto estar ali naquela região e atender de fato aos estudantes daquela região [...] o nosso estudante tem que ser daquela região [...]*”.

Este processo de “territorialização” do estudante foi associado por Carolina a dois movimentos diferentes. Um deles faz referência à ampliação da oferta de vagas por meio do processo de expansão e interiorização dos Institutos Federais já citado no primeiro núcleo, o que reduz o esforço e custo logístico dos estudantes que ingressam na educação profissional e tecnológica, conforme destaca ao rememorar sua experiência enquanto aluna do CEFET-RJ:

*vinha da Ilha do Governador para fazer Escola Técnica no Maracanã, vinha gente do Rio de Janeiro inteiro, de trem, de metrô, de ônibus... Mas então veio Nilópolis, que passou a atender a Baixada e aí sim os estudantes passaram a ser daquele território. Assim, acho que a entrada... Não vou dizer que ela está mais facilitada, não quer dizer que está mais fácil, mas você tem um número maior de vagas do que tinha na minha época (CAROLINA).*

O outro movimento faz referência às particularidades que diferenciam as formas de ingresso para os cursos de nível médio-técnico e para os cursos superiores, afirmando que

*O aluno nosso, agora com o curso técnico, ele é um aluno do território, mas antes ele não era, o ENEM era o quê? O aluno do ENEM vem do mundo, vem de Minas, de São Paulo, as protagonistas do movimento estudantil lá da ocupação eram de São Paulo, vieram fazer a graduação aqui. Então atender ao território na graduação é um pouco diferente, porque o processo seletivo é ampliado, mas o técnico eu acho que já consegue atingir mais, você tem um aluno ali da comunidade [...] (CAROLINA).*

Laura traz a relação com o território em diferentes momentos de sua fala, uma ênfase que, em um primeiro momento, consideramos ser justificável pela própria estrutura precarizada do campus onde se encontra lotada, ainda em implantação:

*Temos um vínculo forte com o território, com o município, porque a gente acaba tendo que sair do campus para conseguir dar aula, então fazemos parceria com um monte de lugar, com instituições para fazer extensão, nós vamos para os lugares e tem uma capilaridade grande...*

De uma forma geral, nossos interlocutores demarcam dois caminhos mais comuns para o estabelecimento desta relação: um deles diz respeito à participação na implantação e desenvolvimento de políticas setoriais e programas governamentais abarcados pelos Institutos Federais, conforme aponta Carolina:

*A gente se aproximou muito do território quando teve o [Programa] Pró-Saúde, o movimento do Ministério da Saúde para uma reorientação da formação profissional em saúde, então a gente tinha necessariamente que fazer esse vínculo com o território.*

O outro caminho diz respeito às atividades de extensão, o que pressupõe a participação da “**comunidade como fundamental para nossas práticas dentro do campus**” (LAURA). De fato, conforme refletem Anjos e Sobral (2018, p. 90), é por meio destas atividades que “ouvimos as vozes da comunidade e trocamos conhecimentos que podem modificar olhares que antes não estavam atentos às problemáticas social e humana que se localizam no campo de disputas estabelecidas no seio da sociedade”.

A fala de Laura aponta para este sentido ao destacar, como principal elemento desta relação, a capacidade de dialogar: trazendo mais uma vez Paulo Freire como referência, nossa interlocutora sinaliza que este educador



*já falava que a palavra e o diálogo são a base para uma educação emancipadora, “libertadora” é o termo que ele usa, voltada para a dialogia de se entender enquanto cidadão, de se encontrar também diante da sociedade em que está inserido. E aí vejo que se a gente não tiver uma relação com aquele espaço, se não tiver uma integração com aquelas pessoas, essa parte fundante da educação não vai acontecer, que é o diálogo, a comunicação não vai se efetivar [...] o professor precisa ter esse contato com o espaço, com o território, caso contrário, não vai conseguir fazer o que precisa na sua base, que é comunicar.*

Esta postura dialógica faz referência a uma das características da profissionalidade docente que diz respeito à capacidade de relação e comunicação, definida por Nóvoa (2009, p. 205) como “tato pedagógico”, algo difícil de se definir e de se “ensinar”, estando muito ligado à personalidade do professor. De fato, é perceptível que Laura compreende que a relação dialógica que estabelece com o território não se resume somente a capacidade de transmitir algo, mas à possibilidade de “conhecer” as necessidades deste espaço, de forma que seja possível criar formas de intervenção visando a sua transformação.

Reproduzimos abaixo em sua integralidade, de forma a garantir sua contextualização, um trecho da construção narrativa de Laura que explicita o sentido de aprendizado pela práxis, mediante a consciência, conforme apontam Anjo e Sobral (2018, p. 95) em “fazer da teoria ação, e da ação a teoria de sentido próprio que percebe as necessidades desse campo para atuar nele, sobre ele e a partir dele”:

*Tenho uma história engraçada com o motorista do campus [...] ele dizia que ficava sentado no corredor [...] na área de convivência dos alunos esperando alguém convocar para fazer alguma coisa [...] ele foi falando “Professora, escuto muitos alunos saindo da sala e falando que não entenderam nada, que o professor tem um linguajar muito rebuscado”. [...] “Tem uma professora que eu recomendei que escutasse a FM O Dia e ela não entendeu nada. Estou falando com você para que possa falar com eles, porque os alunos não entendem vocês. Recomendei que escutasse essa rádio porque tem um linguajar mais popular e aí eles iam entender as coisas e como o pobre fala”. Achei tão genial e pensei “estamos lá para dar uma aula, o mínimo que a gente quer é que o estudante entenda a gente”[...] Então acho que é isso, o pensamento dele enquanto motorista, tendo o cuidado que o professor não estava tendo, esse olhar dele, prestando atenção nas conversas e dando esse feedback para mim, pedindo para eu falar para os outros professores. **Quando você perguntou qual é o papel do professor, lembrei logo dessa conversa, engraçado isso, né? Porque a frase “eles não estão entendendo o que vocês falam”, na prática, é “vocês vêm lá do Rio de Janeiro e acham que vão chegar aqui na Baixada e falar do mesmo jeito?”. E isso ele falando na forma simples dele, tentando me explicar o que é didática, sabe? [...] esse relato dele me fez pensar que não adianta nada a gente ter um diploma lindo, maravilhoso e quando chega na sala de aula o aluno não entende nada do que a gente fala, e a gente não está conseguindo fazer o papel principal que é educar, que é formar, que é ter um mínimo de diálogo.***

Portanto, percebemos que os limites do “território” são ampliados para além do espaço da sala de aula, dos corredores da instituição, do entorno de um campus, do vocabulário utilizado, das “caixas” disciplinares, de forma que estes espaços sejam, ao mesmo tempo, objeto de

investigação, conhecimento e ação. Embora este movimento não se resuma ao universo da extensão, esta

pode se apresentar como proporcionadora de diferentes diagnósticos sobre reais necessidades formativas, bem como pode indicar que tipo de pesquisa pode ser realizada objetivando o atendimento de necessidades e demandas de práticas e ações que indiquem a possibilidade de uma formação emancipatória (ANJOS; SOBRAL, 2018, p. 90).

De fato, ao olharmos para o território, diferentes clivagens que impactam na prática pedagógica são explicitadas por meio da segregação socioespacial; das disputas entre diferentes esferas administrativas pela (não) implantação de um campus; pela ausência de atenção, na implantação e desenvolvimento de políticas, às especificidades dos campi localizados em espaços não urbanos, dentre diversas outras questões que adentram a instituição e a tornam, “na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível” (PACHECO, 2015, p. 9):

*Estudar no IFRJ tem um custo de oportunidade muito grande para nossos alunos. Eles deixam, por exemplo, de dormir mais tempo para acordar às 4 horas da manhã e pegar um trem para estudar. O aluno se desloca de Santa Cruz ao Rio de Janeiro, de Cascadura, Paracambi [...] Por exemplo, tinha uma aluna que morava próximo ao campus, no curso Técnico Integrado e os pais a buscavam, minha disciplina era à noite. Enquanto outro aluno tinha que ir para a Central pegar ônibus, porque morava em um lugar muito longe em Caxias, depois de Saracuruna, chegava em casa muito depois de meia-noite. Para mim, qualquer coisa dele é mais brilhante do que o da outra, porque as condições de produção do ato educativo para ela são muito mais favoráveis, então estou usando essa questão do território para explicar que junto com isso vem milhares de diferenças, principalmente educacionais (IRMÃO).*

*Eu vejo um público carente de tudo, um público carente de políticas públicas, de acesso a bens culturais [...] Belford Roxo é um lugar muito pobre, é um dos municípios com o pior IDH [índice de desenvolvimento humano], então tem todo um apagar daquele lugar, em todos os sentidos. Então é de políticas públicas, de acesso a bens culturais, artísticos, de direito a cidade [...] Quando fazemos parcerias com os lugares, às vezes temos dificuldade com as pesquisas, a Prefeitura não quer receber a gente ou não quer passar dados [...] ficamos toda hora em contato com a comunidade e a queremos do nosso lado para que seja defendida nossa permanência lá. Então é toda uma coisa da gente tentar se vincular com a comunidade e o Prefeito querer mandar a gente embora [...] então acho que isso é importante falar na sua pesquisa porque é uma coisa que envolve muito Belford Roxo, o campus é tomado por movimentos de resistência [...] a educação deveria ser prioritária. Então tem toda essa lógica do jurídico com o humano, de deixar uma Escola Federal, que é muito importante para um espaço que não tem outra instituição desta natureza (LAURA).*

Conforme destaca Nóvoa (2009, p. 205), faz parte do compromisso social docente, concebido como tudo o que orbita em torno do “sentido dos princípios, dos valores, da inclusão

social, da diversidade cultural” ou seja, em torno das bases de sua formação, conceber que o ato de educar

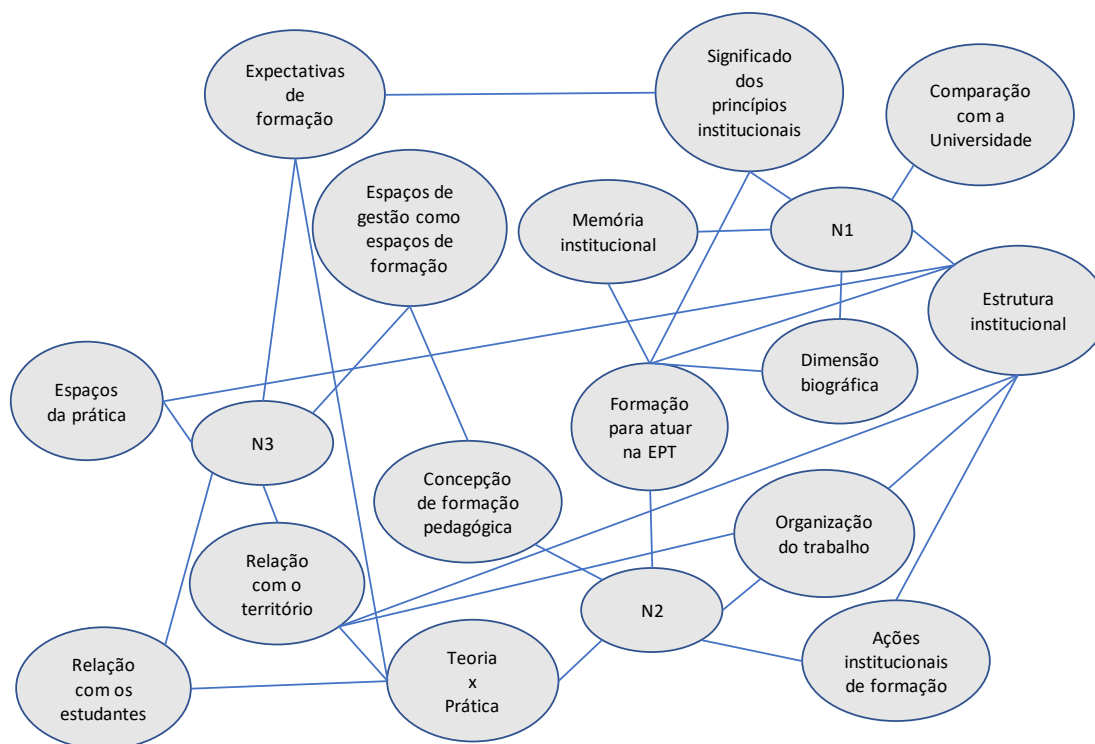
é conseguir que [o educando] ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

#### 5.4 Articulando caminhos apontados pela prática pedagógica

O processo construtivo-interpretativo que empreendemos na construção dos núcleos de significação possibilitou a identificação de múltiplos sentidos oriundos da prática pedagógica dos docentes atuantes no IFRJ, tendo sido destacados aqueles que, em nossa concepção e articulado ao referencial teórico com o qual dialogamos, apontam para princípios formativos para a docência na educação profissional e tecnológica no âmbito de um Instituto Federal.

Inicialmente sistematizados em torno dos núcleos “Construção e fortalecimento de uma cultura profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica”, “Sistematização de processos formativos referenciados pelas especificidades do trabalho docente em um Instituto Federal” e “Ampliação e diversificação dos espaços de formação”, buscamos agora a articulação destes sentidos por meio de um movimento analítico que tem como foco a unicidade destes elementos. Sinalizamos que, ao longo do texto, a referência a cada núcleo será feita, respectivamente, por meio dos identificadores N1, N2 e N3 e, no Esquema 1, retomamos de forma sintetizada os seus principais conteúdos:

Esquema 1 - Conteúdos dos núcleos de significação



Fonte: Elaborado pela autora

Assim como os sentidos não são apresentados e apreendidos de forma linear, a análise internúcleos não está submetida a uma “ordenação”. Desta forma, optamos por iniciar a discussão em torno dos sentidos atribuídos pelos docentes aos princípios norteadores dos Institutos Federais, elementos que perpassam toda a construção narrativa destes sujeitos.

Conforme pudemos observar, os docentes estabelecem uma relação dialética com estes princípios, atribuindo à sua frágil consolidação frente à comunidade interna e externa, que tem início no processo aligeirado sob o qual se deu o “nascimento” dos Institutos Federais (N1), a raiz de diferentes problemas e desafios postos à prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que seus conceitos fundantes são reconhecidos enquanto um fator de diferenciação em relação às demais instituições (N1), a falta de consenso em torno dos seus significados impactam negativamente o trabalho docente, o que se estende desde as condições objetivas de organização de suas atividades (N2), até as questões que exigem sólidos processos de formação para que sejam apreendidas de forma coletiva (N3).

Compreendemos ser esta a justificativa para as inseguranças e/ou contradições que marcam os discursos dos nossos interlocutores ao refletirem sobre os conceitos estruturantes que fundamentam suas práticas pedagógicas (N1), bem como para a ausência em seus discursos de

temáticas intrínsecas à função social dos Institutos Federais, com destaque para a “tecnologia”, “elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais” (PACHECO, 2015, p. 21-22). Considerando este cenário, percebemos que as iniciativas voltadas para a formação docente precisam ter como base a compreensão de que

o conceito não é um simples fragmento de saber, um enunciado, ele é parte de uma teoria. Sem o conhecimento da teoria que dá sustentação ao conceito, este se torna uma ideia abstrata difícil de ser compreendida e assimilada (CURADO SILVA (2018, p. 342).

Junto ao contexto marcado por esta indefinição conceitual dos princípios que regem suas práticas, estes docentes também convivem com “marcas” oriundas de diferentes institucionalidades, que persistem tanto por identificações biográficas (N1), como pelo fato de “preencherem” lacunas em suas práticas pedagógicas, mediante a ausência de políticas públicas e/ou institucionais voltadas para a formação docente na EPT (N2). Dentre estas marcas, está a permanência de uma concepção de “docência” (N3) e “formação para o trabalho” (N1) conflituosa com a política dos IFs, bem como a segregação/hierarquização entre áreas do conhecimento (N1), onde os conhecimentos teóricos e/ou pedagógicos são concebidos como de menor importância, como um “suporte” à prática docente, percepção esta que acarreta a desvalorização do trabalho das equipes técnico-pedagógicas (N3).

Considerando estes indicativos, concebemos não ser possível discutir a construção de uma política institucional de formação docente sem que sejam adotadas ações de valorização do trabalho desenvolvido não somente por pedagogos, mas pelos psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais da educação. Conforme afirma Nóvoa (2009, p. 213-214),

a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

As construções narrativas também apontam para a compreensão de que, embora seja essencial preservarmos a memória sobre as Escolas Técnicas e Centros Federais de Tecnologia, enquanto um conjunto de experiências individuais que convergem para o sentido de uma identificação coletiva, é preciso demarcar que não há uma relação de linearidade ou *continuum* entre

estas instituições e os Institutos Federais (N1), compreendendo o processo de construção da identidade coletiva enquanto resultado de uma

ruptura, que implica uma identificação nova (para si), que atravessa a provação da individualização muitas vezes forçada, que afronta a questão da reconstrução duma forma societária, ao mesmo tempo voluntária e incerta. A identidade coletiva no trabalho é uma inovação, uma “criação institucional” (Sainsaulieu) que implica um processo de elaboração, de “negociação” de regras e normas, de referências comuns. Esse processo inclui necessariamente uma parte de conflito, mas também de cooperação, de avanços e de recuos, de compromissos e riscos (DUBAR, 2006, p. 108).

Ao destacarmos os percursos identitários ou processos de socialização destes sujeitos enquanto resultado das interações estabelecidas entre trajetórias pessoais e produtos históricos, queremos chamar atenção para o IFRJ enquanto espaço de ação e relação, culturalmente demarcado e produtor de referências técnicas, pedagógicas, éticas e políticas. Para Cruz (2020, p. 26),

Essas referências desvelam, tanto conhecimentos, valores, como os modos de desenvolvê-los e expressam no exercício profissional, o que, por sua vez, desenham uma certa cultura profissional, para o caso dos professores da EP, pelas lacunas da formação inicial em se ter contatos mais sistematizados dos elementos delimitadores da docência que avança da afirmação limitada de que saber o conteúdo é suficiente para se tornar professor na instituição onde atuam; e a inserção direta no fazer docente parece ganhar a relevância de ser a base fulcral de constituição da profissionalidade docente. Ou também que reforçaria a sua base empírica.

A coletividade é posta como uma dimensão importante para o aprendizado e desenvolvimento das práticas pedagógicas, associada tanto à troca de experiências e deliberações conjuntas garantidas no bojo da instituição (N2), como também às relações estabelecidas com o território, compreendido como espaço dialógico de conhecimento e ação (N3). Alcançar uma prática pedagógica coletiva é posto como algo desejado, porém ainda não concretizado devido, principalmente, a questões que fazem referência a estrutura institucional, à forma como o trabalho está organizado (N1) e/ou aos controles exercidos sobre a atividade docente (N2 e N3).

Percebemos, portanto, que a não consolidação dos princípios norteadores da EPT na realidade concreta do IFRJ é, ao mesmo tempo, o reflexo da ausência de uma formação docente que tenha como base os elementos teórico-metodológicos necessários à compreensão e desenvolvimento da prática pedagógica neste espaço (N2), bem como fator que interpõe obstáculos à construção de um coletivo comprometido com a materialização do projeto de sociedade atrelado a esta institucionalidade (N1).

Ao mesmo tempo, estes sujeitos também não foram preparados em espaços formais de educação para lidar com as especificidades de uma estrutura pedagógica verticalizada (N1),

que demanda um processo contínuo de reflexão sobre suas práticas (N2) de forma a criar possibilidades de atuação frente a condições diversas (N3), visando ao alcance de uma formação integral e integrada entre diferentes níveis de ensino. Considerando estas questões destacamos, conforme aponta Nóvoa (2009, p. 205), que “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (N1) e que os processos de formação voltados a estes sujeitos precisam compreender a necessidade de

uma formação com aprofundamento teórico-metodológico que dê conta de formar o professor como um profissional que domina o conceito. É com base no domínio do conceito que se forma o professor pesquisador que constrói sua autonomia e possibilidade de trabalho emancipado (CURADO SILVA, 2018, p. 342).

Concebemos, portanto, que os diálogos apontam para a construção da cultura profissional docente enquanto um princípio formativo (N1) o que, inclusive, dialoga com a epistemologia da práxis à medida que o “ser” profissional tem em sua constituição, para além das bases socialmente demarcadas que identificam toda a categoria docente, as especificidades de seu trabalho real (N2 e N3).

Sob a perspectiva da práxis, conforme aponta Cruz (2020, p. 24), esta construção ocorre “de forma mais aproximada do contexto no qual a docência é vivenciada sob a égide da mudança, do movimento, das novas experiências, de novos espaços e temporalidades, das novas interações e dos novos sentimentos”. Como elementos desta cultura profissional, nossos interlocutores almejam processos que possibilitem aos sujeitos se tornarem

conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político (FRANCO, 2016, p. 540).

Nossos diálogos também apontam para a percepção de que a forma como os elementos presentes na organização do trabalho docente se desenvolvem impede ou dificulta substancialmente o alcance do ideal “pedagógico” atrelado aos Institutos Federais (N1 e N2), onde se compreende que,

ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (PACHECO, 2011, p. 27).

Portanto, ao pensarmos em processos de formação guiados pela práxis, é preciso que a concepção de trabalho como princípio educativo que rege os IFs seja também uma premissa para os seus docentes (N3). Conforme vimos, há uma forte concepção de “espaços” de formação na fala de nossos interlocutores que apontam para a própria prática docente (N2) e para a compreensão de que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 205).

Inclusive, conforme aponta Pacheco (2011, p. 15), com a implantação dos Institutos Federais havia a expectativa de que seria iniciada “uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades”, algo que não se concretizou no IFRJ (N1, N2 e N3).

Desta forma, identificamos como um segundo princípio formativo a construção de conhecimentos que tenham como referência a realidade concreta sob a qual se desenvolve a prática pedagógica (N2) o que demanda, portanto, que os caminhos práticos e teóricos da formação docente sejam trilhados enquanto construção coletiva já a partir da inserção profissional do docente no IFRJ (N3) e compreendidos enquanto expressões sócio-históricas em “uma arena política de ideologia, poder e cultura” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68). Isto significa, ao mesmo tempo, romper com processos instrumentais restritos ao cumprimento de metas burocráticas de gestão ou o atendimento, de forma mecanizada, a normativas legais (N2) uma vez que, conforme aponta Nóvoa (2009, p. 211-212), enquanto estes processos “forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente”.

Para tanto, as análises objetivas da realidade não devem ser tomadas em si mesmas, mas compreendidas enquanto parte de uma instituição social o que exige, em articulação ao princípio anterior, o reconhecimento pela comunidade (N1 e N3) no que diz respeito às “suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela” (CHAUÍ, 2021, p. 7-8). Conforme apontam as construções narrativas, é preciso demarcar que

Os Institutos Federais não são, não pretendem ser e não devem ser uma universidade. Isso não significa menor (ou maior) importância em relação às instituições acadêmicas. São uma outra institucionalidade, igualmente importante criada para cumprir uma



outra missão na sociedade brasileira, com tarefas semelhantes as da universidade, mas não iguais (PACHECO, 2015, p. 35).

Um terceiro e último princípio formativo oriundo dos sentidos apreendidos por meio das reflexões sobre as práticas pedagógicas dos docentes que atuam no IFRJ, que também se articula aos anteriores, é a ampliação e diversificação dos espaços de formação (N3). Consideramos que nossos interlocutores apontam como um dos caminhos para se alcançar este movimento a incorporação, aos seus processos de formação, da tríade ensino-pesquisa-extensão, apresentada como um dos pilares do modelo de formação profissional e tecnológica dos Institutos Federais.

Os discursos apontam para a necessidade do alcance de uma prática pedagógica que se reconheça, conforme sinalizam Araújo e Frigotto (2015, p. 66) “em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais”. Por meio das relações estabelecidas com o território, por exemplo, as construções narrativas demonstram o quanto a prática pedagógica é afetada por “dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais” (NÓVOA, 2009, p. 205), reforçando a perspectiva de que o

enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País (BRASIL, 2007, p. 6).

Portanto, mediante a identificação destes três grandes princípios, que apontam para a construção de percursos formativos fundamentados sob a ampla base sócio-histórica que guia a educação profissional e tecnológica nesta institucionalidade, a ser apropriada de forma transdisciplinar e problematizada à luz das especificidades de suas práticas pedagógicas, as construções narrativas apontam ser possível (e necessária) a criação de um espaço institucional voltado a (re)construção do conhecimento historicamente sistematizado sob as demandas postas pela RFEPCT e pela realidade concreta do IFRJ (N2), atuando, concomitantemente, “como articulador e propositor de práticas e reflexões” (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 92). Isto demanda, conforme bem aponta Nóvoa (2009, p. 210), que a instituição reconheça

a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Considerando a articulação dos elementos trazidos por estes docentes, vislumbramos uma estrutura que precisa ser concebida como a base da política de formação de professores no IFRJ, dedicada à construção de um arcabouço teórico de forma sistematizada e que tenha, conforme aponta Saviani (2019, n.p.), a educação “enquanto ponto de partida e ponto de chegada”. Isto implica reconhecer os conhecimentos historicamente sistematizados no campo da educação não enquanto um “apêndice” da área específica de formação de cada docente, mas sim como intrínsecos a profissão docente (N2), a serem (re)construídos em articulação aos princípios que regem os Institutos Federais, buscando romper a dicotomia entre teoria e prática que impede o alcance da práxis (N2 e N3).

Para tanto, é imprescindível que os referenciais deste espaço sejam detalhados em documentos institucionais como o Regimento, o PDI e o PPI, bem como sejam disponibilizados recursos e infraestrutura adequada ao planejamento e gestão das atividades propostas, determinando e garantindo tempos e espaços de formação (N3).

Ao olharmos especificamente para o nosso lócus de pesquisa, por exemplo, percebemos a ausência de mecanismos para a identificação e registro do repertório de conhecimentos prévios com os quais os docentes adentram na instituição (N3), bem como dos percursos formativos seguidos por estes sujeitos ao longo de sua atividade profissional, dados que são essenciais para o planejamento das atividades de formação continuada. Para Machado (2008), esta ausência reforça a desvalorização dos conhecimentos construídos no desenvolvimento das atividades docentes, dificultando a articulação destes “achados”, conforme define a autora, às demais dimensões do trabalho coletivo e sua apropriação enquanto objeto de investigação (N3).

Considerando as expectativas dos nossos interlocutores, é importante que esta estrutura, compreendida “como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 214), tenha um caráter sistêmico (N2), garantindo a articulação não somente com a área de ensino, mas com setores responsáveis pela gestão institucional da pesquisa e pós-graduação, dos projetos de extensão (N3) e das ações de desenvolvimento funcional de servidores, bem como com o sindicato, enquanto instância de representação destes trabalhadores.

Diante da capilaridade do IFRJ, é importante também o estabelecimento de vínculos com as equipes técnico-pedagógicas dos campi, coordenações dos cursos de licenciatura e coordenações do PIBID e Residência Pedagógica (principais elos com demais profissionais da educação básica e redes de ensino), principalmente ao considerarmos as necessidades de revisão dos projetos pedagógicos no que tange a formação docente para a EPT (N2). Ao mesmo tempo, é por meio da atuação *in loco* dos campi, com destaque para as atividades organizadas pelos

Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs), que são desenvolvidos temas essenciais a uma formação docente que se pretenda “integral e integrada”.

E, como fundamental, a constituição de comunidades de práticas dedicadas a discutir o trabalho e formação docente no âmbito de um Instituto Federal (N2), organizadas em torno de diferentes linhas de pesquisa, tendo como principais objetivos “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos” (NÓVOA, 2009, p. 209).

Consideramos, portanto, que esta estrutura articularia os elementos que nossos interlocutores apontam como necessários a transformação da experiência coletiva do IFRJ em práxis e ratificaria a compreensão, conforme aponta Cruz (2020, p. 24), de que

ao construir ativamente a sua profissionalidade, os professores vão elaborando, denotando conhecimentos e atitudes que podem ser, a posteriori, obrigações coletivas para a institucionalização de uma ação profissional, necessitando assim de sistematização e comunicação adequadas em suas situações de trabalhos e nos espaços de formação.

Em seu conjunto, os núcleos de significação sistematizados nesta pesquisa apontam para a percepção de que, conforme aponta Franco (2016, p. 534), uma “prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido e a direção”. Ao mesmo tempo, ratificam que tal prática somente será

pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Portanto, conforme apontamos no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, se faz necessária a reorientação epistemológica da formação do docente que atua com a educação profissional e tecnológica de viés emancipatório, assumindo como referencial a categoria práxis. Esta perspectiva, conforme nos sinaliza Curado Silva (2018, p. 336), não cabe como

tese ou perspectiva isolada num projeto político de formação, mas necessita estar em articulação com outros elementos, como, por exemplo, a própria compreensão do trabalho docente que permite articular de modo permanente o saber e o fazer, a análise do real pela pesquisa e produção do conhecimento, que vise a crítica e o debate político da sociedade, bem como uma proposta pedagógica que permita uma sólida formação.

Consideramos que esta necessidade se faz presente no conjunto das construções narrativas quando os docentes sinalizam a necessidade de “*ampliar o olhar*”, “*alcançar uma visão ampliada*” sobre as questões que impactam em suas atividades, apontando para a percepção de que os elementos imediatos da prática não são suficientes para a compreensão e transformação da realidade e reforçando a compreensão de que a busca por alternativas que rompam o distanciamento “entre prática e conhecimento se traduz num novo desafio para construir novos vínculos que deem voz à subjetividade e à identidade, num ambiente que questiona o conflito e que pensa as limitações que possuímos na teoria em ação e na ação em teoria” (ANJOS; SOBRAL, 2018, p. 121).

De fato, por meio dos núcleos foram apontados diferentes “problemas” oriundos de suas práticas que implicam “tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)” (SAVIANI, 2019, n.p.). Para Franco (2008, p. 111),

Esse estranhamento, essa perplexidade é um espaço da possibilidade pedagógica: o estranhamento, a angústia, as dissonâncias demonstram que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo. Há um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. Há um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação. No entanto, há também um espaço para a negação dessa possibilidade. Na dissonância, o sujeito pode optar por abandonar suas expectativas e seus desejos e conformar-se com o usual. O sujeito liberta-se do estranhamento em favor de uma segurança com o familiar.

De certa forma, acreditamos que os docentes participantes se aproximaram deste sentido ao identificarem os diálogos estabelecidos no decorrer das entrevistas como momentos formativos, o que nos leva a compreender que, em parte, o objetivo desta pesquisa foi alcançado:

*“você vai se transformando [...] Paulo Freire falou, ‘a gente não virou docente em uma terça-feira à tarde e pronto’, né? Estou sendo construída para a função docente diariamente e agora, depois desse processo aqui contigo [...] (CAROLINA).*

*Acho que o impacto maior foi justamente o que eu nunca tinha pensado, de você estar em uma instituição que tem essa vertente de ser técnica e tecnológica e não ter uma discussão, uma disciplina ou algo mais amplo para que a gente forme esse professor [...] acho que o que mais me impactou foi isso, eu já estou na Instituição desde 2009 e nunca tinha pensado nisso [...] E agora tentar ver... O que eu faço com isso? Uma reunião, um encontro, a gente tentar mexer com isso daí, porque isso é sério (VANESSA).*

*[...] você me trouxe, me ajudou muito a dar continuidade nas reflexões e dar continuidade, como eu mesmo já tinha mencionado, na reflexão que eu fiz para construir o portfólio da certificação. Me aprofundou essa... Essa reflexão que estava acontecendo por conta do momento de vida. Além disso, me aprofunda uma reflexão sobre a pesquisa em si, sobre os desafios da pesquisa nessa nova normalidade, porque a gente valorizava muito na pesquisa de Ciências Humanas o contato... E aí hoje,*

*quando a gente tem o contato impedido, a gente começa a descobrir outros caminhos de pesquisa (IRMÃO).*

*Engraçado... Já na nossa última conversa fiquei com essa sensação de que “nossa, como esses dois momentos me fizeram pensar sobre a Rede na qual eu estou”, algo que eu nunca tinha parado para fazer. Você sabe que é uma Rede específica, com diretrizes próprias, mas nunca tinha parado para pensar o que é, eu enquanto professora, estar nessa Rede. Então saí das duas reuniões que nós tivemos com muitos pensamentos, na segunda mais ainda, pensando em como esse momento foi formativo para mim [...] Fiquei pensando em como esse espaço, essa troca, essas conversas foram formativas para mim. De pensar sobre coisas que preciso melhorar, de lacunas na minha formação [...] Então acho que esse espaço foi muito importante para isso, para pensar na nossa formação e nas lacunas da formação que a gente promove no IFRJ [...] (NINA).*

Enquanto processo dialógico, compreendemos que os sentidos que constituem os núcleos de significação aqui apresentados são transitórios, refletindo a dialética das práticas sociais. Para que os sentidos destas questões possam ser efetivamente modificados, passando de naturalizações, idealizações e/ou “transtornos” cotidianos a objetos de investig(ação) sob a perspectiva da práxis, chamamos atenção para a necessidade de uma política institucional de formação docente no âmbito do IFRJ que conceba como

fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso é importante que o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo (FRANCO, 2016, p. 546).

## CONCLUSÃO

Há quatro anos, ao ter aprovado um projeto de tese que objetivava discutir a formação de professores que atuam na educação profissional e tecnológica, sob a perspectiva de práticas pedagógicas referenciadas pelas condições objetivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, não poderíamos imaginar os desafios que nos seriam impostos no decorrer desta pesquisa. Assumindo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, que parte da concepção da totalidade para a compreensão do real, a pretendida articulação de nossas discussões a um conjunto de determinações históricas foi atravessada por um projeto de desmonte das políticas nacionais voltadas à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia que, por afetar diretamente a função social dos Institutos Federais, nos exigiu ampliar significativamente o escopo desta investigação.

Em decorrência da velocidade e fragmentação dos eventos (embora articulados em torno de objetivos bem definidos) que corriam em paralelo com a pesquisa, nossas análises exigiram um esforço diário de acompanhamento dos avanços e recuos que marcaram a constituição das fontes com as quais interagimos, tendo como foco os impactos que tais redirecionamentos provocariam no trabalho e formação dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica, no âmbito de uma institucionalidade até então elencada como “modelo” para a formação de jovens e adultos trabalhadores. A reconfiguração do poder político no Brasil a partir das eleições de 2018 acentuou este cenário de retrocessos em relação às políticas engendradas na década anterior, dentre elas a criação dos Institutos Federais e, ao elencar o combate à “ideologia” como um de seus principais recursos discursivos, tornou o campo educacional (particularmente as instituições de ensino federais) seu principal alvo, cujos ataques foram materializados por meio de cortes orçamentários, reformulações de normas legais implementadas sem diálogo, atos de censura e quebras da autonomia.

Esta conjuntura reforçou a importância em se discutir os sentidos epistemológicos, políticos e identitários da docência na educação profissional e tecnológica e, para tanto, elegemos como eixos de análise os conceitos de prática pedagógica, trabalho e formação docente em sua face histórico-política, partindo do pressuposto de que a concepção dos Institutos Federais (re)constrói uma prática pedagógica específica para a EPT, cujos princípios fundamentais não são adequadamente contemplados pela vigente política direcionada a formação inicial de professores.

Desta forma, visando identificar princípios formativos para docência na EPT por meio de significados e sentidos atribuídos pelos docentes do IFRJ à própria prática pedagógica, foram entrevistados cinco colaboradores pertencentes à carreira do Magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico cujos diálogos, de uma forma geral, giraram em torno da função social dos Institutos Federais, bem como das especificidades da carreira, de seus campos de atuação e dos processos formativos que lhe são direcionados, considerando limites e possibilidades do espaço no qual estão inseridos.

Destacamos que, para além do instável cenário social e político que marcou esta produção, nossas reflexões foram impactadas por um outro evento de grande magnitude e que imporia a esta investigação significativas mudanças estruturais, principalmente no que tange à abordagem metodológica: a pandemia do Covid-19 e a consequente medida sanitária de isolamento social. Embora tivéssemos recursos tecnológicos disponíveis para o contato remoto, esta adaptação não foi simples, principalmente ao considerarmos que, do outro lado da tela, estavam pessoas com medo, que se viram obrigadas a transformar espaços de seus lares em “salas” de aula, exaustas mediante exigências de que a “educação” não poderia parar, mesmo em meio ao caos. Sendo assim, apesar das imprevisíveis mudanças de rotas e restrições que foram impostas ao desenvolvimento da pesquisa, a generosidade destes docentes em ceder parte de seu tempo para as entrevistas foi o que possibilitou a continuidade desta investigação sem que a ideia inicial fosse modificada.

O material obtido por meio das entrevistas foi analisado sob o suporte dos núcleos de significação, abordagem metodológica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural que, sob a perspectiva qualitativa e dialógica, concebe a singularidade humana enquanto construção demarcada por um tempo e espaço histórico. Tal abordagem nos possibilitou o afastamento de uma concepção de subjetividade que prevê a universalidade de uma existência transcendental ou autônoma em relação a determinações sociais ao demarcar que formas de “ser”, “estar” e “sentir” são permanentemente (re)construídas por significados e sentidos constituídos na apreensão do real.

As análises das construções narrativas dos docentes possibilitaram a identificação de três princípios formativos, que fazem referência à construção e fortalecimento de uma cultura profissional, à sistematização de processos formativos referenciados pelo trabalho docente e à ampliação e diversificação dos espaços de formação. Em seu conjunto, estes princípios apontam para a necessidade de uma formação articulada aos conceitos fundantes dos Institutos Federais, sob o suporte de uma política institucional que garanta a coletividade deste processo e a

produção e socialização de conhecimentos no que tange às particularidades da docência na educação profissional e tecnológica.

A busca pela unicidade dos diálogos estabelecidos com os docentes teve como suporte uma ampla fundamentação teórica onde buscamos, principalmente, demarcar momentos de efetiva ruptura e/ou identificar movimentos de ressignificação no que tange a conceituação e materialização dos eixos da investigação. Desta forma, na primeira parte desta pesquisa discutimos as diferentes concepções de “práticas pedagógicas” que passaram a disputar o sentido e a direção do trabalho e da formação docente no Brasil a partir das primeiras décadas do século XX, sob a alcunha da cientificidade no campo da educação e da divisão social e intelectual das funções docentes.

Refletindo no campo da educação elementos sociais, políticos, culturais e econômicos alinhados às expectativas da sociabilidade capitalista, verificamos ser hegemônica na condução do trabalho e da formação docente a perspectiva filosófica e epistemológica do pragmatismo, que se mantém na atualidade sob a fundamentação da epistemologia da prática e seu ideal de “profissional reflexivo”. Diante do apelo a competências construídas a partir de questões tácitas que minimizam ou desconsideram a importância da mediação teórica, destacamos as limitações deste paradigma frente à manutenção do individualismo, da racionalidade técnica, da intensificação do trabalho docente e de uma crescente complexificação tecnológica que aponta, sob a égide da mercantilização do campo educacional, para a supressão do papel do professor.

De fato, a construção dos núcleos de significação demonstra o quanto esta perspectiva se faz vívida na realidade concreta dos colaboradores da pesquisa ao destacarem a “solidão” que marca o trabalho docente; a individualização de processos formativos com foco na prática, em detrimento de conhecimentos sistematizados no campo da educação; a supremacia da face instrumental das ciências exatas em relação aos campos disciplinares das ciências humanas, bem como a perspectiva de conhecimentos pedagógicos enquanto suporte didático e estratégias para o aperfeiçoamento da ação docente, orientando “formas” de fazer.

Considerando que todo movimento de transformação é, em essência, um movimento político, ainda na primeira parte da pesquisa apontamos que o enfrentamento desta realidade implica reconhecer os docentes enquanto agentes deste processo o que, por sua vez, demanda uma formação guiada por uma outra epistemologia que, ao problematizar as questões que emergem da prática social à luz de fundamentos teóricos apropriados de forma contextualizada à realidade concreta, possibilite a construção de novos conhecimentos que viabilizem uma prática pedagógica crítico-emancipadora. Desta forma, sob a perspectiva da práxis, discutimos possibilidades de superação de processos formativos limitados à resolução de questões imediatistas



por meio da indissociabilidade entre teoria e prática, cujos conhecimentos produzidos e ações empreendidas são concebidos enquanto instrumentos de intervenção crítica para a transformação da realidade.

Embora os diálogos estabelecidos explicitem a preocupação dos colaboradores da pesquisa em relação aos impactos éticos e políticos de sua atuação, também demonstraram que a ausência de uma formação que possibilite a superação do senso comum pela criticidade e alinhe a “vontade” individual pela mudança a um projeto coletivo acaba por reforçar, no cotidiano, a reprodução de práticas refutadas em seus discursos, que refletem a desvalorização dos conhecimentos que adentram na instituição por meio das relações estabelecidas com os estudantes e com o território; uma postura autoritária, acrítica e conteudista; o distanciamento ou incompreensão em relação às necessidades do público atendido, bem como a desconsideração (ou desconhecimento) dos princípios que orientam suas práticas pedagógicas e que determinam um projeto de educação e sociedade.

Esta última questão, inclusive, permeou todas as entrevistas, demonstrando ser uma das principais dificuldades para o alcance de processos formativos orientados pela práxis. As construções narrativas explicitam a expectativa pela consolidação de uma base científica que, partindo de demandas postas pela realidade concreta, consiga responder às especificidades desta jovem institucionalidade e potencialize, por meio de recursos teóricos e metodológicos, o trabalho docente para o alcance de uma prática social que contribua efetivamente para a construção de uma outra hegemonia.

Mediante a ausência desta base, percebemos que os elementos que orientam as práticas dos nossos interlocutores fazem referência tanto aos espaços onde foram formados e experiências profissionais anteriores, como também a uma difusa memória institucional. Alguns destes elementos são discutidos na segunda parte desta pesquisa, ao transitarmos pela história da educação profissional brasileira e apontarmos a posição de marginalidade desta modalidade de ensino frente ao conjunto de políticas educacionais, bem como as mudanças de sentido em torno da formação para o trabalho a partir do final da década de 1960, diante de uma nova sociabilidade onde o preparo para o trabalho simples passou a ser insuficiente frente às demandas do processo de reestruturação produtiva.

Vimos que, embora os Institutos Federais sejam instituições cuja concepção está fortemente vinculada aos interesses da classe trabalhadora, ainda são instituições objetivamente circunscritas a preceitos neoliberais que, quando acolhidos sem crítica, inviabilizam o acesso, a permanência e êxito de um público marcado pela diversidade e por assimetrias no que tange às trajetórias educacionais.

Entre os resquícios da “velha” institucionalidade, sob a qual parte dos docentes já atuavam como professores ou foram alunos, e as promessas do “novo” modelo de formação profissional, onde um grande contingente docente ingressa a partir de 2008 sem compreensão, identificação com a proposta ou até mesmo preparo para atuar em sala de aula, percebemos tanto a continuidade de uma formação orientada para a empregabilidade, tal qual ditavam as políticas neoliberais da década de 1990, como também expectativas pelo alcance de práticas que preparem o estudante para a “vida”. No entanto, percebemos que ao desassociarem a formação para o trabalho das dimensões estética, cultural, ética, científica e política que marcam a existência humana, estes docentes efetivamente se afastam da perspectiva de formação integral e integrada que, em tese, é uma das bases da formação para o trabalho nos Institutos Federais.

Da mesma forma, a profissionalização destes docentes, conforme apresentamos na terceira parte deste trabalho ao retomar a discussão sobre as políticas de formação que lhe foram/são direcionadas, não consideram como conteúdo destes processos o trabalho enquanto um princípio educativo. Vimos que as descontínuas e aligeiradas adaptações das diretrizes de formação de professores para a educação básica que marcam os direcionamentos voltados ao preparo para a docência na EPT tiveram, como ponto comum, o foco na certificação destes sujeitos, em detrimento de uma formação de base teórico-metodológica contextualizada à realidade sócio-histórica sob a qual a formação de trabalhadores se desenvolve.

As construções narrativas nos mostram que a alta titulação do corpo docente e experiências de mercado na área técnica de atuação não são suficientes para a docência na EPT, apontando para a necessidade uma formação específica que seja estendida a licenciados e não licenciados, fundamentada sob conteúdos que dialoguem com as singularidades de sua prática social. No decorrer de nossas reflexões apontamos que, para que a prática docente alcance a dimensão pedagógica, é preciso que a estes sujeitos sejam disponibilizados espaços para a reflexão crítica que, sob um sólido aparato teórico e metodológico, possibilitem a construção de conhecimentos que levem à conscientização sobre as intencionalidades de suas ações.

Para tanto, os núcleos de significação explicitam a necessidade de conceituação dos elementos éticos e políticos que mediam estas práticas, considerando a realidade concreta sob a qual se desenvolve o trabalho docente, bem como a compreensão de que suas práticas não se limitam aos espaços físicos das salas de aula, abarcando os conhecimentos construídos por meio das atividades de pesquisa, extensão e demais experiências acadêmicas e profissionais. Na quarta parte da pesquisa, ao analisarmos as concepções de carreira e formação docente para a EPT no âmbito do IFRJ sob a perspectiva de suas normativas institucionais, sinalizamos a ausência de uma política que contemple estas questões, o que se reflete nos projetos pedagógicos

de suas licenciaturas e em suas ações, limitadas ao atendimento de marcos legais e metas de gestão.

Os diálogos com os docentes, inclusive, nos mostram que a própria estrutura verticalizada da carreira EBTT tem sido compreendida enquanto um obstáculo à formação por meio da práxis, apontando para uma organização do trabalho que dificulta a reflexão coletiva, impele uma sobrecarga de atividades e inseguranças mediante a falta de suporte institucional para a atuação em diferentes níveis de ensino, bem como impõe controles que valorizam mais os aspectos burocráticos de suas atividades do que as potencialidades de intervenção.

Portanto, ao propormos na quinta e última parte desta pesquisa a consolidação de um espaço institucional voltado à sistematização da formação continuada destes docentes, bem como à reformulação dos conteúdos dos cursos de licenciatura ofertados pela instituição, reafirmando serem estes o lócus da formação docente, apontamos para a necessidade desta construção ser assumida como uma prioridade política da gestão do IFRJ garantindo, desde a etapa de ambientação dos novos docentes, tempos, espaços e recursos para o desenvolvimento destes processos.

Ao mesmo tempo, sendo este movimento parte da consolidação de sua identidade institucional, é imprescindível que assuma um caráter coletivo, sendo ampliado a todos os servidores e integrado à comunidade externa. Também é importante que seja fomentada a discussão dos referenciais desta formação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de forma transdisciplinar, considerando as bases culturais, científicas e tecnológicas que sustentam suas práticas, promovendo assim a troca de experiências entre os Institutos Federais e o fortalecimento de seus conceitos fundantes.

Mediante uma base nacional comum de formação de professores que ainda não reconhece, como seu alicerce, o trabalho em seu sentido ontológico e em articulação com o conhecimento historicamente sistematizado no campo da educação, cabe à instituição buscar caminhos formativos que possibilitem a compreensão sobre os limites e possibilidades postas pelas condições materiais sob os quais se desenvolvem suas práticas pedagógicas, desvelando assim as contrariedades entre o objetivos proclamados e o que é efetivamente concretizado sob formas historicamente produzidas pela sociabilidade capitalista.

Uma formação, portanto, que reconheça os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro enquanto sujeitos da práxis, dotados da capacidade de ação, reflexão e transformação da realidade concreta, mas que precisa antes responder a uma questão: para qual direção? Estamos diante de um questionamento urgente a ser debatido, o que nos abre novas possibilidades de pesquisa, bem como novos horizontes de luta.

## REFERÊNCIAS

### Legislação

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909** - Publicação Original. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito, 1909.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial, 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de setembro de 1946**. Aprova o Acôrdo celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e a Inter-American Educational Foundation Inc., sôbre educação industrial vocacional, e dá outras providências, 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 36.268, de 1º de outubro de 1954**. Dispõe sobre os Cursos Pedagógicos de Ensino Industrial e o seu funcionamento, 1954.

\_\_\_\_\_. **Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek**. Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1958.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, 1968.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências, 1969.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR - e dá outras providências, 1969.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1977.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências, 1978.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências, 1982.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013.** Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº. 746,** de 2016. Reformulação Ensino Médio. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Reforma do Ensino Médio, 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.938, de 6 de novembro de 2019.** Institui o Programa Educação em Prática, 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020.** Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 02/1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: CNE, 1997.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CB nº 1/2008.** Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: CNE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1/2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1/2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: CNE, 2021

CONSELHO PERMANENTE PARA RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS. **Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2014.** Brasília: Setec, 2014.

## **Documentos**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021), 2021.**

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro branco: ciência, tecnologia e inovação.** Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: síntese das conclusões e recomendações.** Brasília: MCT, Centro de Gestão de Estudos Estratégicos, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional 2007-2010.** Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; Ministério da Economia. **Plano de Ação da Câmara Brasileira da Indústria 4.0 do Brasil 2019-2022.** MCTIC/ME, Brasília, 2019. Disponível em [https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/tecnologia/tecnologiasSetoriais/Camara\\_I40\\_Plano\\_de\\_Acao\\_Camara\\_brasileira.pdf](https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/tecnologia/tecnologiasSetoriais/Camara_I40_Plano_de_Acao_Camara_brasileira.pdf). Acesso em: 16 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto de Lei 7.200/2006.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília, MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Anteprojeto de Lei.** Versão preliminar. Brasília, MEC, 2004. Disponível em [http://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Reforma\\_Universitaria\\_003\\_Anteprojeto.pdf](http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Reforma_Universitaria_003_Anteprojeto.pdf). Acesso em: 27 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para o processo de construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília: 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf). Acesso em: 10 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei.** Institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, e dá outras providências. Brasília, MEC, 2019.

CONSELHO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Documento enviado ao Ministro da Educação pelo conjunto das Escolas Agrotécnicas Federais como contribuição ao debate aberto da proposta de criação dos IFETS. Rio Grande do Sul, CONEAF, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 26/2001.** Consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 37/2002.** Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES nº 0112/2003.** Reconhecimento do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, de caráter presencial, oferecido pelas Faculdades Integradas da Fundação Educacional Rosemar Pimentel, com sede na cidade de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro. Brasília: CNE, 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 007/2003.** Consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: CNE, 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 22/2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Estatuto.** IFRJ: Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Acordo de Metas e Compromissos.** IFRJ: Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral.** IFRJ: Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** IFRJ: Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Estratégico 2014-2018.** IFRJ: Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional.** IFRJ: Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Estratégico 2017-2021.** IFRJ: Rio de Janeiro, 2017.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Carga Horária Docente – RCHD.** Resolução nº 36 de 14 de novembro de 2018. IFRJ: Rio de Janeiro, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Industrial de Inovação Tecnológica 2003.** IBGE: Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional 2007. IBGE: Rio de Janeiro, 2009.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC; INEP, 2007.

NOVOS CAMINHOS. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/opotencial/index.html>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília: MEC/SETEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Anais. **Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas.** Brasília: 2003. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf/semina\\_ept03\\_anais.pdf](http://portal.mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf). Acesso em: 06 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/Setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 27 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica - Concepção e Diretrizes.** MEC/SETEC, 2010.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. Como vai a economia no Rio de Janeiro? **Observatório SEBRAE.** Rio de Janeiro. Nota Temática. Dezembro/2018, n° 49. Disponível em <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/Sebrae%20Relato%CC%81rio%20Digital%20-%20Nota%20Tema%CC%81tica%2049%2025JAN19.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (Brasil). Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Relatório de Auditoria Operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, junho de 2012.

## Bibliografia

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.

ANJOS, M. B. dos; SOBRAL, F. J. M. O papel da extensão e sua contribuição na produção do ensino e da pesquisa: pensando o IFRJ. In: PEREIRA, M. V.; RÔÇAS, G. (orgs.). **As nuances**

**e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** lugares a ocupar. João Pessoa : IFPB, 2018, p.89-124.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, L. da C. M. N. de; LIMA, M. H. de C. **Formação técnico-profissional** - Um olhar sobre o ensino técnico do Brasil. São Paulo: Metalivros, 2018.

BATISTA, R. L. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BEAKLINI, A. V. **Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz:** estrutura e organização de um modelo de ensino profissional no final do século XIX. Anais da XI Jornada do Histedbr, Unicamp: SP, 2013, não paginado.

BEZERRA, M. **Institutos Federais:** entre a dourada promessa e a obscuridade real. Rio de Janeiro, 2015. Artigo disponível em <https://esquerdasocialista.com.br/institutos-federais-entre-a-dourada-promessa-e-a-obscuridade-real/>. Acesso em: 21 de setembro de 2019.

BRANDÃO, M. O Governo Lula e a chamada Educação Profissional Tecnológica. **Retta** – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, vol. I, nº1, p.61-87, jan./jun., 2010.

BURNIER, S.; GARIGLIO, J. A. A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a Educação Profissional. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 74-99, maio/ago. 2014.

CARDOSO, T. F. L. Uma escola normal, uma “escola de trabalho”. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013, p.58-72.

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

CARVALHO, O. F. de. Tendências da relação trabalho/educação no contexto da globalização. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. 141-155 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

CASTELO, R. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: MOTA, A. E. (org). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2013, p.46-77.

CÊA, G. S. dos S. As versões do projeto de Lei da Reforma da Educação Superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de e NEVES, Lúcia Maria W. (Org). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 43-80.

CHAUÍ, M. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira. **II Congresso Virtual UFBA 2021**. Disponível em <https://www.congresso2021.ufba.br/>. Acesso em: 24/02/2021.

CIAVATTA, M. A Educação Profissional e Tecnológica: o desafio de administrar o caos legalizado. **Transcrição da Aula Magna de abertura do ano letivo do IFBahia**, 18/02/2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YX0jtJr5cBI>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

COGGIOLA, O. Programas Sociais Compensatórios: a experiência brasileira. **Revista Praia Vermelha**. Estudos de Política e Teoria Social, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, Janeiro/Junho, 2013, p. 69-116.

COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: realidade ou utopia? Curitiba: Appris Editora, 2016.

CRUZ, S. P. da S. Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a Educação Profissional. In: CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. da S. (Org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, p.17-36.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000a, nº 14, p. 89-193.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

\_\_\_\_\_. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, out./dez. 2014, p.912-933.

CURADO SILVA, K. A. C. P. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

\_\_\_\_\_. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.) **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p.102-122.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades.** A interpretação de uma mutação. Edições Afrontamento. Porto, 2006.

FERRETTI, C. J. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. **Educere et Educare.** Revista de Educação. vol. 11, nº 23 Jul./Dez., 2016, não paginado. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16089>. Acesso em: 03 de junho de 2020.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor? In: OLIVEIRA, M. M. de. **Florestan Fernandes.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.119-140.

FLORO, E. F. O trabalho docente e verticalização do ensino nos institutos federais. In: SALES, J. A. M. et al. (orgs). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade.** Livro 3. Fortaleza: EdUECE, 2014. e-book, não paginado.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil.** RJ: Nacional, 1961. 2 v.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário,** ano 3, número 3, 2005a, p. 1-26.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005b, p. 1087-1113.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de Educação Tecnológica e Profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **A Formação do Cidadão Produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio. Brasília: INEP, 2006, p.25-53.

\_\_\_\_\_. Tecnologia. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p.377-382.

\_\_\_\_\_. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MAGALHÃES, J.; AFFONSO, C. R. A.; NEPOMUCENO, V. L. DA C.; FERNANDES, C.; MOREIRA, V. (Orgs.). **Trabalho Docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018, p. V-XIII.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Vol. II. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara, 1977.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Vol. IV. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4.a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. I. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. IV. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 26ª impressão, Edições Loyola: São Paulo, 2017.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3.ed., 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.4, jan.-abr., 1997, p. 77-95.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**. LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 77-95.

\_\_\_\_\_. Palestra. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 2006: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.19-40 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

\_\_\_\_\_. Formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017, p.331-354.

LEAL, J. da S. A Política Social e a Política Criminal na Governabilidade Moderna. **Revista Praia Vermelha**. Estudos de Política e Teoria Social, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, janeiro/junho, 2013, p. 197-227.

LEHER, R. Ideologia do desenvolvimento, pobreza e hegemonia ia. In: MOTA, A. E. (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2013, p.7-19.

\_\_\_\_\_. **Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil**. Notas para ações táticas emergenciais. 2020, não paginado. Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Universidades-publicas-aulas-remotas-e-os-desafios-da-ameaca-neofascista-no-Brasil/54/47699>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. **“Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais**. 2019a, não paginado. Disponível em <https://diplomatie.org.br/future-se-indica-a-refuncionalizacao-das-universidades-e-institutos-federais/>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019b.

LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.43-67.

MACHADO, L. R. de S. Palestra. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. 67-82 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

\_\_\_\_\_. Entre o notório saber e o domínio teórico: a formação docente para a educação profissional entre as décadas de 1940 e 1950. **A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a Educação Profissional**. Anais. Natal, RN, 24 a 27 de julho de 2017 – Campus Natal Central – IFRN.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MELO, A. A. S. de. Avaliação Institucional do Ensino Superior: Controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p.125-146.

MENDONÇA, S. R. de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, vol. 14, no. 1, 2006, p. 88-113.

MOURA, D. H. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Educação Superior em Debate; v. 8., 2008 p. 193-224.

\_\_\_\_\_. Em debate: formação docente e saberes do trabalho. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010, p.206-220.

MURASSE, C. M. Bethencourt da Silva e o Ensino Técnico no Brasil. **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal, 2002, p.1-9.

NARDI, H. C.; TITTONI, J.; BERNARDES, J. S. Subjetividade e trabalho. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. Petrópolis: Vozes, 4. ed. rev. ampl., 2002, p.302-308.

NASCIMENTO, A. F. do; MENDES, C. R. B. Educação 4.0: Uma prática pedagógica na contramão dos postulados da educação politécnica. **V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Regressão Social e Resistência da Classe Trabalhadora**. IFRN, Natal, RN, 2019.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.** 2005, vol.26, n.90, p.223-238.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n.4, p.109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 2ª ed., 1995, p.13-33.

\_\_\_\_\_. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, nº 350, set./dez. 2009, p.203-218. Disponível em [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 05 de março de 2020.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.11, n.2, p.03-09, jul./dez., 2006.

\_\_\_\_\_. Mesa-redonda: A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. 159-172 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. **RETTA** – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, Seropédica: Rio de Janeiro, vol. 1, n.1, 2010, p.89-110.

PACHECO, E.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. Apresentação. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 2006. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p.9-10 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

\_\_\_\_\_. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília; São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PASSOS, M. Historiando embates e conquistas da profissão docente em Minas Gerais (1977-2004). In: PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, M. **A escola e seus atores** – Educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.29-52.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, L. A. C. A formação de professores para a educação profissional. **Fórum de Educação Profissional**. Brasília, agosto/2004, p.1-15. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto\\_apresenta01.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf). Acesso em: 11 de outubro de 2019.

RAMOS, M. N. Práxis e Pragmatismo: Referências Contrapostas dos Saberes Profissionais. **Anais Seminário de Pesquisa**: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJVV, 2013, p.193-212.

ROMANELLI, O. DE O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, Brasil, 20. ed., 1998.



SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, 2ed. p.63-92.

SANTOS, J. S. W.; CHAVES, V. L. J. Reconhecimentos de Saberes e Competências-RSC e as novas configurações da carreira dos Professores Federais do Ensino Básico Técnico e Tecnológico-EBTT. **ANDES-SN**, janeiro de 2017, p.82-91. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1026517468.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p.152-180.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14. n. 40. Jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano [livro eletrônico]** : novas aproximações. Campinas, SP : Autores Associados, 2019, não paginado.

SAWAIA, B. B.; MAHEIRIE, K. A psicologia sócio-histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. **Psicol. Soc.** vol.26 no.spe2 Belo Horizonte 2014, p.1-3.

SCHUELER, A.F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.** vol.19 n.37 São Paulo Sept. 1999, não paginado.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 2ª ed., 1995, p. 77-92.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr., 2001, nº 16, p.95-104.

\_\_\_\_\_. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Maio /Jun /Jul /Ago., 2005, nº 29, p.28-39.

SERAFIM, R. A. A Função Social Histórica dos Direitos Sociais na Sociabilidade Capitalista. **Revista Praia Vermelha**. Estudos de Política e Teoria Social, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, janeiro/junho, 2013, p. 229-253.

SILVEIRA, Z. S. da. Educação Tecnológica: uma concepção em disputa. **Revista Tecnologia e Cultura**. Rio de Janeiro, ano 11, nº 15, jul./dez. 2009, p.7-17.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, A. G. de; EVANGELISTA, O. **Pandemia!** Janela de oportunidade para o capital educador, 2020, não paginado. Disponível em [https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/#\\_ftn4](https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/#_ftn4). Acesso em: 17 de junho de 2020.

SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências? In: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Formação, Profissionalização e Trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2016, p.19-40.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 4, 1991. p. 215-233.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília; São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling . Porto Alegre: Artmed, 2003.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Rev. Bras. Educ.**; vol.19, nº .59. Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2014, p.827-849.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008, p. 535-554.

**APÊNDICE A - Carta de Apresentação**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana

Prezado(a) docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ),

Sou Priscila Bentin, Pedagoga lotada na Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROEN) do IFRJ e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Área de Concentração “Formação Humana e Cidadania”.

Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deise Mancebo, desenvolvo a pesquisa intitulada “Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica”, que objetiva identificar possíveis princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio dos significados e sentidos atribuídos pelos docentes à própria prática pedagógica, assumindo como lócus de pesquisa o IFRJ.

Sendo assim proponho, como uma das etapas metodológicas, a aplicação de um questionário online disponível no link <https://forms.gle/DnhG5xPLdxqWDjte7>, objetivando: a) sua contribuição anônima para a delimitação de um perfil docente; b) identificar sua disponibilidade em participar de entrevistas semiestruturadas, com previsão de realização entre Setembro/2020 e Outubro/2020, onde questões sobre a prática pedagógica serão aprofundadas. Em caso positivo, será necessária sua identificação no questionário e meio de contato para posterior agendamento dos encontros, bem como o aceite em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ressaltando o compromisso com o sigilo das informações disponibilizadas e seu uso exclusivamente para fins acadêmicos agradecemos, antecipadamente, sua colaboração.

Atenciosamente,

Priscila Bentin

Doutoranda do PPFH/UERJ

Profa. Dr<sup>a</sup> Deise Mancebo

Orientadora PPFH/UERJ

## APÊNDICE B - Questionário eletrônico

### Apresentação

Prezado(a) docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ),

É com grande satisfação que recebemos sua colaboração para a pesquisa intitulada "Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica", realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizada pela doutoranda Priscila Bentin, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Mancebo.

A seguir, serão apresentadas algumas questões cujo objetivo é delimitar um perfil, não sendo necessária sua identificação. Sendo assim, caso tenha interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, onde serão realizadas entrevistas semiestruturadas que buscarão aprofundar a discussão sobre formação docente e prática pedagógica no IFRJ, por meio do aplicativo Google Meet em datas e horários a serem acordados posteriormente, solicitamos que seja informado seu nome e e-mail, para que possamos entrar em contato.

Em caso de dúvidas, a pesquisadora poderá ser contactada por meio do e-mail [priscaetano@hotmail.com](mailto:priscaetano@hotmail.com).

Ao iniciar o preenchimento, você declara estar ciente de que será assegurada a não violação e a integridade dos documentos gerados, bem como a confidencialidade de sua participação, estando de acordo com a utilização, na íntegra, das informações fornecidas para a composição da tese e demais publicações com fins científicos ou educativos dela derivados.

Desde já, agradecemos sua participação!

**\*Obrigatório**

#### GÊNERO \*

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro:



**FAIXA ETÁRIA \***

- 20 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- 46 a 55 anos
- 56 a 65 anos
- Acima de 65 anos

**Habilitação da Graduação: \***

- Bacharelado
- Curso Superior de Tecnologia
- Licenciatura

**Possui certificado de complementação pedagógica?**

Responder somente se não possuir Licenciatura.

- Sim
- Não

**Formação em nível de pós-graduação: \***

Selecionar a formação mais recente.

- Especialização lato sensu
- Mestrado
- Doutorado
- Possuo somente a graduação.



Realizou pós-graduação na área de Educação e/ou Ensino? \*

Sim

Não

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



## Apresentação

\*Obrigatório

### INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

Você já era docente da Escola Técnica ou do CEFET antes de ser instituído o IFRJ? \*

Sim

Não

Ano de ingresso como docente na Escola Técnica, CEFET ou IFRJ: \*

Sua resposta

Campus de lotação: \*

Sua resposta

Regime de Trabalho: \*

Dedicção exclusiva

40 horas

20 horas



**Cursos nos quais atua: \***

- Formação Inicial e Continuada (FIC)
- Ensino Técnico (integrado, concomitante e subsequente)
- Educação de Jovens e Adultos
- Bacharelado
- Curso Superior de Tecnologia
- Licenciatura
- Pós-Graduação (lato sensu)
- Pós-Graduação (stricto sensu)

**Possui experiência como docente anteriormente a Escola Técnica/CEFET/IFRJ? \***

- Sim
- Não

**Em qual área?**

Caso tenha respondido positivamente a pergunta acima.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Especial
- Educação Profissional
- Educação Superior
- Educação Corporativa
- Outra:





Há quanto tempo atua como docente? \*

- menos 05 anos
- 05 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20
- mais de 20 anos

Teve alguma experiência profissional na área do conhecimento de sua formação, além da esfera acadêmica? \*

- Sim
- Não

Desenvolve ou já desenvolveu algumas destas atividades no IFRJ? \*

- Pesquisa
- Extensão
- Orientação
- Acompanhamento de estágio
- Visitas técnicas
- Gestão (Coordenação/Direção)
- Pronatec
- Pibid
- Residência Pedagógica
- PET
- Outros:



[Voltar](#)

[Próxima](#)



## Apresentação

\*Obrigatório

Formação de professores no IFRJ

Você considera que sua trajetória acadêmica e experiência profissional dispensam a necessidade de formação pedagógica continuada? \*

- Sim
- Não

Já realizou alguma formação de caráter pedagógico ofertada pelo IFRJ? \*

- Sim
- Não

Considerou a formação adequada às demandas da docência para a EPT no âmbito do IFRJ?

Responder caso tenha respondido positivamente a pergunta acima.

- Sim
- Não

Você realizou cursos de formação pedagógica em outros espaços, por iniciativa própria? \*

- Sim
- Não



De uma forma geral, como avalia a atuação do IFRJ no que tange a formação de seus docentes? \*

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Não sei opinar

Especificamente em relação às licenciaturas do IFRJ, você considera que elas contemplam a formação para docência na EPT? \*

- Plenamente
- Parcialmente
- Não contempla
- Não sei opinar

Você considera que o modelo institucional dos IFs e a função social a qual se propõe demandam uma formação específica para os docentes pertencentes à carreira EBTT, independentemente de sua formação inicial? \*

- Sim
- Não

O que você gostaria que fosse contemplado em uma política institucional de formação voltada aos docentes, no âmbito do IFRJ? \*

Sua resposta



Você aceita participar de um ciclo de 3 (três) encontros realizados por meio do aplicativo Google Meet, em horários e datas a serem confirmadas, de acordo com sua disponibilidade? \*

Sim

Não

Nome e e-mail para contato:

Sua resposta

[Voltar](#)

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro para os devidos fins que eu, (identificação do docente), docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro, concordei em participar da pesquisa intitulada “Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica”, sob responsabilidade da pesquisadora Priscila Caetano Bentin, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Afirmando ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa e que foi assegurada a não violação e integridade dos documentos gerados, bem como a confidencialidade de minha participação. Desta forma, ao aceitar o preenchimento do questionário online disponibilizado por meio do link <https://forms.gle/DnhG5xPLdxqWDjte7> e a participação nas entrevistas, autorizo a utilização, na íntegra, das informações por mim fornecidas para a composição da tese e demais publicações com fins científicos ou educativos dela derivados,

Rio de Janeiro, setembro de 2020.

## **APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas semiestruturadas**

### **1ª entrevista**

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa
2. Apresentação do entrevistado (formação acadêmica e experiência profissional)
3. O que te motivou a ser docente?
4. O que é um Instituto Federal para você?
5. O IFRJ contempla o que foi destacado nesta descrição?
5. Quem é o aluno do IFRJ?
6. E qual o papel do docente diante destas considerações?

### **2ª entrevista**

1. Como você avalia a carreira EBTT?
2. O que você considera essencial para a docência na EPT?
3. Sua prática contempla estas questões?
3. Quais as dificuldades que você aponta no exercício da docência?
4. Como você descreveria a sua formação docente?
5. Como você avalia a política de formação docente no IFRJ?

### **Devolutiva**

1. Diálogos sobre as transcrições.

## APÊNDICE E – Pré-indicadores, indicadores e trechos de referência

CAROLINA		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	TRECHOS DE REFERÊNCIA
1) Tempo de docência 2) Formação continuada; 3) Conteúdos específicos para a EPT; 4) Falta formação 5) Formação pedagógica/licenciatura; 6) Titulação não garante formação para a docência; 7) Concurso; 8) Individualização do processo de formação; 9) Troca entre pares; 10) Ênfase na prática	1) Preparo para a docência	[...] <b>essa formação é diferenciada, que é diferente</b> da graduação exclusivamente da Universidade [...]
		<b>Eu precisava saber mais</b> o que é o <b>ensino profissionalizante</b> , sua <b>integração com o mundo do trabalho</b> , como <b>formar profissionais para esse mundo...</b>
		Acho que a gente tem que discutir mais e estar mais preparado para isso [sobre a institucionalidade dos IFs], porque <b>somos formados em uma área do conhecimento e aí, quando a gente chega em um mundo como esse, ficamos perdidos.</b>
		[No CERTIFIC] vimos esse panorama, o que foi o CEFET, o que é um Instituto, quais são as possibilidades, o que é a Rede Profissional Tecnológica, o que <b>em nenhum momento anteriormente nos foi apresentado</b> , sabe?
		[...] acho que a dificuldade se torna um desafio, de você poder atuar desde a Formação Inicial e Continuada, passando pelo Técnico, o Técnico Integrado, a Graduação, Pós-Graduação e <b>não ter um amparo nesse sentido, da formação [...]</b>
		<b>Falta preparo</b> mesmo para quem está atuando nos bastidores, para quem está “fazendo” essa Instituição, seus servidores.
		Apesar de terem falado na apresentação que estamos buscando pela formação continuada [...] <b>a proposta não foi de formação continuada, foi de conhecer ali o que você já faz, dando uma aula.</b>
		[...] na hora da prática, em ser <b>professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico sem ter essa formação [...]</b>
		[sobre a cobrança de saberes pedagógicos para a docência] Mas uma coisa é você entrar, aí <b>depois manter isso</b> , você acaba nem sendo coerente, né? Você seleciona a pessoa nesse sentido, ela entra e vê que, de repente, <b>nem é nada daquilo, foi só para entrar e não manteve.</b>
		[...] estou dando aula para o ensino técnico e <b>não tenho formação para dar aula neste curso só por ser farmacêutica [...]</b>
		vou fazer uma nova prova de aula [...] <b>Aula eu já dou!</b> Vão me avaliar na aula e se me reprovar na aula, faz o quê comigo?
		<b>Depois de anos dando aula [...]</b>
		Acho que <b>a gente tem que discutir mais e estar mais preparado para isso</b> [sobre a institucionalidade dos Ifs]
		[...] uma série de professores de <b>muitos anos de casa... 20, 10, 30 anos de casa</b> envolvidos [sobre a exigência de formação pedagógica]
		[...] <b>a gente não é formado no doutorado para dar aula [...]</b>
		[...] professor tem muito disso, “vai vir agora um cara, <b>vai dizer como é que eu tenho que fazer</b> , faça isso há 15 anos, 20, 30 anos e ele <b>vai dizer como tenho que dar aula</b> ”.
O professor <b>fez doutorado, se formou em uma área acadêmica da pesquisa e não foi formado para isso</b> [dar aula].		
[...] <b>não tive nenhum preparo para o fazer docente [...]</b>		
[dentre os docentes do curso de Farmácia] ninguém com <b>licenciatura [...]</b>		
Acho que isso tinha que ser <b>a partir do concurso</b> , acho que já houve um movimento institucional que vale a pena pontuar [...] de <b>inserir questões também pedagógicas</b> na avaliação.		

		<p>[...] no ano do concurso me inscrevi em uma <b>complementação pedagógica</b> da Souza Marques e fiz um período, não lembrava.... Fiz várias disciplinas, didática, psicologia, mas <b>passei no concurso e saí.</b></p> <p>[...] <b>nenhuma preparação</b>, primeiro dia, <b>a gente faz um concurso</b> para já começar a fazer projeto pedagógico [...]</p> <p>Acho que vem muito da <b>minha prática, de aprender com a minha prática</b>, sabe?</p> <p>[...] <b>vai muito da interrogação nossa em querer fazer diferente</b>, em querer fazer melhor <b>pela prática</b> [...] no seu <b>dia a dia</b>, acaba sendo <b>o que você vive na prática</b>, você vai aplicando aquilo e vendo se vai dar certo.</p> <p>[...] essa <b>troca de aprendizado, os próprios docentes falando para os docentes, trocando o que eles fazem.</b></p> <p>[...] <b>meu fazer docente, minha busca pela formação</b> tem sido muito mais em <b>contato com a prática</b> e o resultado do que eu vou traçando [...]</p> <p>[...] o que eu vou fazendo é com a <b>minha observação da prática</b>, da realidade, vou tentando problematizar.</p> <p>[...] <b>partia muito mais de mim, do incômodo que eu tinha</b> com o resultado das minhas aulas, <b>do que uma formação que eu construí, formação acadêmica</b> mesmo.</p> <p>[...] requer muito mais <b>a dedicação nossa por buscar</b>, complementar essa formação e <b>se dedicar</b> também com o dia a dia, <b>se mobilizar pelo o que você vê</b> na prática [...]</p> <p>[...] vou passar por um novo processo agora de certificação, <b>depois de ter feito um concurso!</b></p> <p>[...] quem estava tocando os projetos [...] <b>era a gente que não tinha licenciatura, nenhuma formação que eu digo, assim, também pedagógica</b> para isso [...]</p> <p>[sobre a inserção de questões pedagógicas no concurso] Bem ou mal, <b>aquele professor teve que, pelo menos em algum momento, parar ali e estudar para a prova</b> [...] <b>alguma coisa ele foi ler para o concurso, pelo menos.</b></p>
<p>11) Ações institucionais; 12) Obrigatoriedade; 13) Adesão/resistência; 14) Tecnologia como suporte para a formação; 15) Atratividade; 16) Possibilidades.</p>	<p>2) Formação docente no IFRJ</p>	<p>[...] vejo muita gente empenhada em tentar se formar para atuar, <b>independentemente das exigências legais</b> [...] Mas também vejo que ainda tem, <b>em relação a essa formação, uma distância muito grande para outros atingirem</b> [...]</p> <p>Talvez agora nesse formato, lutando com a <b>tecnologia, possa abrir um caminho para incluir mais gente</b>, não tem mais desculpa, <b>você pode pegar seu celular e participar de uma capacitação.</b></p> <p>Se vou ali porque tenho <b>que “contar pontinho”, porque a reunião faz parte da minha carga horária docente, nem ouvirei o que você está falando</b>, entendeu? Acho que o maior desafio é como <b>mobilizar de uma forma que seja prazeroso</b> [...]</p> <p>[...] Não vou chegar aqui e falar um monte de “blá-blá-blá” teórico para você, <b>“quem sou eu para dizer que sou melhor que você”, mas o que eu faço no meu dia a dia que eu acho que dá para você fazer também, de repente. Ou então fazer você pensar no seu mundo ali, do seu conteúdo, como que você pode fazer.</b></p> <p><b>São movimentos que, muitas vezes, vem das classes trabalhadoras, vem do sindicato</b> para discutir a precarização e você acaba ouvindo um pouco do histórico dos Institutos... Vem do movimento de ocupação, por exemplo, onde os alunos que vão buscar isso, <b>vão trazer gente de fora para poder falar sobre o ensino na Rede Federal.</b></p> <p>Não tem jeito, por trás disso, <b>vai ter essa crítica</b>, seja lá quem for... <b>Vai ter muita gente mobilizada e com vontade de fazer,</b></p>



		<p>com sinceridade, mas <b>vai ter um pessoal que a gente já sabe as críticas que aparecem, esse pessoal vai ter sempre. Se a gente pensar nessas pessoas, não faz para ninguém.</b> Então acho que <b>o desafio é esse, como fazer de forma motivadora.</b> É difícil, mas eu acho que tem que se debruçar sobre isso, tem muita gente capaz que saberia propor, eu acho.</p> <p>[sobre etapa de acolhimento do CERTIFIC] foi dito que estávamos lá “também” por causa da capacitação, a <b>gente estava lá por uma obrigação de força de lei, caso contrário, ninguém estaria!</b> Assim, eu até gostaria de estar, mas no cenário em que estamos vivendo [se referindo a pandemia da COVID], não sei se escolheria isso nesse momento.</p> <p><b>Não vejo institucionalmente uma ação, mas ações pontuais nos campi</b> [sobre formação docente]</p> <p>Mas como é o último ano de prazo [...] <b>para a gente conseguir se adequar a essa questão da legislação,</b> e foi apontado pra gente que depois disso não vai poder ter o CERTIFIC nessa modalidade, vai ser obrigatória a licenciatura, não adianta nem ter 10 anos, essa foi a primeira e última oportunidade, pelo o que eu entendi.</p> <p>[sobre o CERTIFIC] <b>como isso mobilizaria a gente se não fosse a questão da obrigatoriedade da lei,</b> da certificação?</p> <p>[...] <b>foi para poder passar pela prova,</b> apesar de ter sido legal ter um dia inteiro para ouvir sobre a Rede Profissional. Nesses anos em que estou na Rede, tive um dia inteiro ouvindo o que era a Rede de Educação Profissional e Tecnológica para poder fazer um processo de certificação... Não tive esse debate antes, <b>fica uma coisa assim, para ser avaliado, para ser certificado e não para a formação [...]</b></p> <p>[...] é possível fazer, existem caminhos, <b>esse foi forçoso por causa da legislação e dos limites burocráticos que a gente tem que cumprir</b> [sobre o CERTIFIC], mas se tivesse interesse... Acho que, <b>se não for algo integrado, poderíamos ter núcleos em cada campus, por exemplo,</b> contando com sua equipe pedagógica, assim como estamos fazendo uma série de capacitações agora para as APNPs. <b>Poderíamos ter encontros mensais para discutirmos, trazer gente, estudiosos com experiência nessa área.</b></p> <p>[...] o exemplo do CERTIFIC que estamos vivendo agora por <b>uma força de lei,</b> caso contrário ninguém estaria implementando [...]</p> <p>[...] os momentos da imersão do ensino da Graduação seriam ótimas oportunidades, <b>esses eventos geram oportunidades para a formação,</b> em mobilizar os profissionais, docentes e técnicos, <b>para pensar essas questões da formação.</b></p> <p>[...] por outro lado, <b>você não tem adesão.</b> Como é que eram esses eventos? <b>O quanto que você tem adesão docente, técnica em um evento como esse?</b> Você fala “ah, a gestão não ofereceu”, eu mesma falei isso há um minuto [...] mas <b>quanto que você vê de gente participando de momentos como esse? Pouquíssimos, você fica sempre com vergonha alheia, ninguém se mobiliza [...]</b></p> <p>Vontade política precisa ser uma prioridade. <b>Se isso for uma prioridade institucional,</b> é possível realizar [sobre políticas de formação docente para a EPT].</p> <p>A gente faz uma força danada e a Direção ainda entende isso também, para não ter nenhuma aula, ter este momento reservado para que todos os docentes estejam disponíveis naquele momento, para que tenha um encontro, uma reunião, uma formação e <b>é uma ação que eu não vejo acontecer nos outros campi.</b></p>
--	--	--

		<p>A gente <b>poderia ter também um movimento da Instituição, da gestão da instituição nesse sentido</b> [sobre a formação docente para a EPT].</p> <p><b>Deveria ser institucional</b>, estamos reservando sempre a primeira semana para discussão e planejamento pedagógico, mas, no final das contas, o que é isso? <b>Existe uma ação institucional para isso?</b></p> <p>Eu acho que isso pode mobilizar também, <b>trocar com os iguais</b>, para não ser uma coisa que pareça impositiva.</p>
<p>17) Universidade 18) Reprodução de práticas; 19) Experiência no “mundo” do trabalho; 20) Vivências pessoais 21) Inexperiência 22) Suporte de outros profissionais 23) Paulo Freire</p>	<p>3) Referenciais</p>	<p>Não quer dizer que aquele <b>modelo da universidade</b> é o modelo que devemos seguir, <b>mas só fazemos o que a gente aprendeu, a gente foi formado naquilo.</b></p> <p>[...] a equipe era de professores, não tinha ninguém com formação pedagógica, <b>nenhum pedagogo, por exemplo, que era possível de ter sido colocado nessas equipes [...]</b></p> <p>[...] no CEFET <b>tinham duas pedagogas que se reuniam com a gente</b> de vez em quando [...] <b>elas meio que tocavam a coisa, organizavam, até era um olhar um pouco diferente...</b></p> <p>[...] a gente <b>sai da Universidade e acaba replicando</b> tudo o que a gente recebe.</p> <p>[...] temos hoje os laboratórios que possibilitam essa formação profissional bem importante para os nossos estudantes, até mesmo <b>se compararmos com as Universidades [...]</b></p> <p>Eu acho que é aquilo que <b>Paulo Freire</b> falou, “a gente não virou docente em uma terça-feira de tarde e pronto”, né?</p> <p>Bem ou mal, aquele professor teve que, pelo menos em algum momento, parar ali e estudar para a prova alguma <b>bibliografia de Paulo Freire</b> que ele nunca tinha visto na vida [...]</p> <p>Fiquei ainda mais um ano na indústria [como técnica], mas acho que muita coisa me desestabilizava, porque via muita gente indo embora, gente com família para criar, pais e mães naquela época de muita recessão. Eu pensava “Como é isso? Vai embora e não tem mais emprego depois? Faz o quê da vida?”. <b>Não era isso que eu queria para mim, aquele cenário, então fui fazer faculdade depois.</b></p> <p>Então <b>a gente vai meio que seguindo modelo, copiando e colando um monte de coisas, buscando na Internet modelos e propostas</b>, ainda mais <b>praticamente recém formados</b> para fazer tudo isso [...]</p> <p>[...] iniciei essa carreira <b>replicando aquilo que eu vivi e vi que não dava certo, não dava para aplicar</b> aqui para o Técnico, <b>não dá para aplicar</b> nem para a Graduação <b>da mesma forma como eu recebi</b>, aquele “cospe giz”, aquele monte de conteúdo que eu não via sentido em algumas disciplinas.</p> <p>[...] esse meu contato com a indústria e ver que esse mundo não ia dar para mim, porque eu queria também um emprego que me desse segurança, e <b>ligar esse emprego com essa segurança, junto com algo que eu tivesse afinidade, que eu achava que tinha afinidade, que era dar aula... Acho que me encontrei!</b></p> <p>[...] não tive <b>nenhuma experiência no mundo do trabalho [...]</b> <b>emendei direto no mundo acadêmico</b>, no doutorado.</p> <p>[...] <b>o que eu sabia era aquilo que vi na graduação e doutorado</b>, era “cuspir” conteúdo...</p> <p><b>Quando entrei na sala, falei “ferrou, e agora?”.</b></p> <p>[...] venho desse ensino que considero de excelência e tive <b>vivências em projetos sociais e voluntários</b>, na época do ensino médio e da graduação, <b>em projetos de pré-vestibular comunitários... Tinha vontade, de uma certa forma, de auxiliar para que eles pudessem chegar onde cheguei e participar de</b></p>

		<p>movimentos pessoais, particulares, em relação a isso [...] <b>acho que caminharam muito junto esse meu aspecto social, da minha vivência pessoal em querer estar junto com isso, e depois a minha própria formação acadêmica, que me levou para esse cenário [...]</b></p>
<p>24) Burocracia; 25) Avaliação do trabalho docente; 26) Desempenho; 27) Dificuldades; 28) Comunicação ineficiente 29) Tripé ensino-pesquisa-extensão; 30) Fazer docente; 31) Diversidade da atuação; 32) Especificidades da carreira; 33) Experimentação; 34) Docência como construção; 35) Significar</p>	<p>4) Trabalho docente</p>	<p>[...] a gente acaba deixando de fora coisas que fazemos porque não vai completar o <b>formato burocrático</b> de contabilizar o fazer docente, dentro do cenário do ensino, da pesquisa e da extensão.</p> <p>Quando você vira “Instituto”, muda para <b>uma política que não foi tão divulgada assim</b>, nem pactuada com os profissionais que atuariam nessa Rede, sobre como é atuar nessa Rede nova.</p> <p><b>A gente se aproximou muito do território quando teve o [Programa] Pró-Saúde</b>, o movimento do Ministério da Saúde para uma reorientação da formação profissional em saúde, então a gente <b>tinha necessariamente que fazer esse vínculo com o território</b>.</p> <p>[...] a gente planeja, <b>tem um relatório que a gente faz</b>, só que na hora de contabilizar por um instrumento que é uma planilha de Excel, ele não mostra <b>a realidade do que a gente faz</b>. Talvez um outro formato fosse mais interessante para <b>avaliar o quanto a gente tem se empenhado em relação aos nossos planejamentos, nossas atividades como docente, as frentes que a gente vai desenvolvendo</b>. Talvez um outro formato fosse mais justo para <b>avaliar o que a gente tem feito</b>.</p> <p>[ausência de formação] ao mesmo tempo isso nos mobiliza para buscar, mobiliza a gente para poder fazer diferente.</p> <p>[...] <b>impactos que isso causa para os docentes que podem atuar em qualquer um desses níveis</b> de acordo com as suas habilidades e competências [sobre a verticalização].</p> <p>[...] temos uma formação de qualidade para os estudantes, <b>apesar de todas as dificuldades que a gente tem, de infraestrutura...</b></p> <p>O MEC diz que a prioridade é o ensino e aí, depois que você terminar... <b>Fica contraditório</b>, sabe? Não é ensino, pesquisa e extensão? Depois que você terminar o que você tem que fazer do ensino, você complementa com o que der. Coloca um limite que você tem que fazer tudo do ensino primeiro e depois, se der tempo, você faz o resto. Então você não faz o tripé, porque <b>você é cobrado diferente, você acaba deixando de assumir alguns projetos, algumas ações extensionistas</b>, porque não vai ser cobrado nem valorizado por isso.</p> <p>[...] <b>desmantela, a própria burocracia de te avaliar em relação a isso te tira do foco, do objetivo da instituição</b>.</p> <p>[sobre a ausência de formação pedagógica] <b>limita</b>, porque eu <b>poderia ser um profissional melhor</b>, com mais aplicação para esse cotidiano do estudante.</p> <p>A gente fica sabendo pelas discussões [...] <b>às vezes não são nem internas, a gente ficou ouvindo a mídia e às vezes instruções de sindicato, de órgãos de classe que acabam informando melhor a gente sobre alguma coisa [...]</b></p> <p>Está bem fora da nossa realidade, <b>não vejo isso como uma questão corriqueira, no sentido de falar no dia a dia sobre esse assunto [sobre a institucionalidade]</b></p> <p>Diariamente, <b>a cada aula, a cada turma que eu tenho, a cada resultado que eu vejo e planejo [...]</b> “não está legal isso, podia ter sido melhor”... <b>O resultado do que eu faço a partir da avaliação deles mesmos, quero que me avaliem anonimamente, faço isso todo final do período [...]</b> avaliem a disciplina, avaliem</p>

		<p><b>o meu fazer docente, o meu desempenho, para eu melhorar a cada período.</b></p> <p><b>É muito difícil</b>, a gente tem que planejar as atividades a serem desempenhadas ao longo do período nesse plano individual de trabalho [PIT] e depois tem que fazer um relatório das atividades docentes [RAD] que foram realizadas [...]. <b>É muito complicado</b> porque você precisa contemplar ensino, pesquisa e extensão, tudo o que você faz de maneira a contabilizar todas essas áreas, só que dá mais, ultrapassa as 40 horas.</p> <p>Então formar profissionais para o mundo do trabalho, acho que a gente forma sim, estamos cumprindo esse papel, mesmo com <b>uma série de dificuldades de infraestrutura, de orçamento, mesmo assim a gente consegue formar, mesmo com a precarização.</b></p> <p>Ninguém fazia esse vínculo do quanto aquilo [o conteúdo] era importante para minha formação, eu não via esse sentido, diferente <b>do que a gente tenta fazer na nossa carreira agora, aqui [...]. Dando sentido para a formação daquele estudante.</b></p> <p>Deveria ser o profissional que <b>compreende a instituição</b> que ele está, <b>qual o objetivo dessa instituição, qual o papel dele aí, para a sociedade, o papel que ele desempenha ali naquela instituição e como isso mobiliza todo um arranjo social, como isso pode impactar depois na formação dessas pessoas que vão compor essa sociedade, ter uma análise crítica do papel dele.</b></p> <p>Quando você <b>começa a perceber que pode trabalhar com essa aprendizagem que tenha sentido, que seja significativa</b>, isso mobiliza tanto a mim, eu querer fazer sempre diferente, e a eles [...]</p> <p>[...] você tem a possibilidade de <b>falar de outras coisas, de formação para vida</b>, o aluno não está ali só para ser farmacêutico, está para mobilizar outros sentimentos, outros conhecimentos também, outros diálogos... E <b>você parte para uma aproximação maior com o estudante</b>, ele te identifica como <b>uma pessoa com quem ele vai conseguir trocar</b>, com quem ele vai ter <b>fácil acesso, pela forma como você conduz</b> aquilo ali.</p> <p>Eu acho que é aquilo que Paulo Freire falou, “a gente não virou docente em uma terça-feira a tarde e pronto”, né? <b>Estou sendo construída para a função docente diariamente</b> e agora, depois desse processo aqui contigo e com o CERTIFIC, também.</p> <p>[...] a gente <b>se mete em um monte de coisas, tem afinidade por várias questões, mexe em questões administrativas, se envolve em coisas com as quais a gente se afiniza</b>, com os projetos [...]</p> <p>[...] tento trazer muitas coisas do <b>mundo da prática e da aprendizagem significativa [...].</b></p> <p><b>Aí você vai se transformando...</b></p>
<p>36) “Dono” do conhecimento; 37) Percepção social sobre o docente; 38) Acrítico; 39) Conteudismo; 40) “Catedrático” 41) Reprodução de práticas</p>	<p>7) Visão de docente refutada</p>	<p>[...] a gente percebe que <b>subestima o conhecimento dos estudantes</b>, sabe? <b>Como a gente acha que é “dono” do conhecimento!</b> Chegar no primeiro período dizendo que o aluno não sabe nada, que eu não posso fazer nada, que ele chegou aqui agora e <b>eu vou dizer para ele [...]</b></p> <p>[...] outros são meros <b>reprodutores de conteúdo, sem fazer uma autocrítica do que ele faz de diferença como professor.</b></p> <p><b>O que a gente vê, muitas vezes, é o “cuspe e giz”, e olha que estamos falando da educação no ano de 2020!</b></p> <p>[...] acho que vem no meio <b>dessa situação que a gente só faz balbúrdia</b>, desse cenário atual da Educação no Brasil, de <b>“vamos ver se esse povo está dando aula”?</b> Tem que dar aula, então <b>“bota esse povo para dar aula”,</b> quanto mais der aula,</p>

		<p>melhor. Depois que der aula, não vem dizer que está faltando professor, entendeu? <b>Estão achando que a gente não faz nada</b>, então depois você complementa.</p> <p>Porque ainda tem aquele pessoal catedrático, que acha que “<b>o aluno que corra atrás</b>”, ‘a vida é dura’ e se ‘<b>eu passei por isso, então eles também têm que saber como é</b>’, essa reprodução, né? ‘<b>Se eu sofri, então ele vai sofrer também</b>’.</p> <p>[...] o que eu sabia era aquilo que eu vi na graduação e doutorado, era “<b>cuspir</b>” conteúdo...</p> <p>As aulas que eu ministrava em 2008, 2009 na graduação da Farmácia tinham... Sei lá, 106 slides e <b>ninguém falava nada, eu ficava a aula inteira “vomitando” slide.</b></p>
<p>42) Metodologias/pedagógico como sinônimo de didática</p> <p>43) Avaliação;</p> <p>44) Saber teórico relacionado a “soluções” para a prática</p> <p>45) Critérios/estratégias/caminhos para aperfeiçoar a prática;</p> <p>46) Estudos/discussões;</p>	8) Relação teoria-prática	<p>[...] a <b>metodologia</b> e os <b>critérios de avaliação</b> eu sinto mais dificuldade.</p> <p>Se eu tivesse uma formação pedagógica e fosse apresentada com critérios para essas <b>metodologias</b> poderia ser muito melhor [...]</p> <p>[...] <b>se estudam isso no mundo há anos é porque tem um propósito, alguém trilhou muitos caminhos diferentes para poder ter sucesso no futuro</b>, não sou eu fazendo “orelhada” com a minha prática do dia a dia, que eu posso [...] a partir do olhar <b>desses estudos que já foram implementados nas diversas metodologias, um critério maior, um critério mais específico, direcionado, com características próprias de avaliação, coerente</b>, porque é uma coisa que eu também sinto dificuldade.</p> <p>Quando começo a adotar novas <b>metodologias</b> [...] <b>você até busca a teoria, “aprendizagem significativa”, “estratégias problematizadoras”</b> [...]</p> <p>Talvez <b>teorizar mais sobre os caminhos possíveis dessa prática pedagógica</b>, sabe? Para ter uma formação mais completa, <b>isso eu sinto falta, conhecer todos os teóricos que falam sobre esse assunto</b>, quais as possibilidades de aplicação dessa <b>metodologia</b> e não assim de “orelhada”, “acho que vou fazer assim”, “acho que vai dar certo” [...]</p> <p>Quando você fala da <b>teoria junto com a prática</b>, eu tento trazer isso para eles, no início do semestre <b>não dei nenhuma aula teórica. Tentei resgatar o conhecimento prévio e na aula seguinte já fomos para o laboratório</b>, eles ficaram surpresos [...]</p>
<p>47) Desafios/ Mobilizações;</p> <p>48) Fazer sentido;</p> <p>49) Vontade de fazer “melhor”;</p> <p>50) Reconhecimento;</p> <p>51) Afinidade com os estudantes;</p> <p>52) Prazer;</p>	9) Motivações para a docência	<p>Mas acho que tem muita <b>vontade</b> do corpo docente e, em certa parte, da gestão também, de <b>fazer o melhor</b> com o que a gente tem.</p> <p>Quando eles olham e entendem o que é um laboratório de pesquisa e desenvolvimento [...] o <b>brilho no olhar</b> é outro, isso <b>me mobiliza a continuar</b>, apesar de todas as dificuldades [...]</p> <p>[...] depois que cheguei e tive um certo <b>reconhecimento</b> de quem estava comigo em sala de aula, meus estudantes... Logo de cara, em Campos, com a primeira turma formada em Técnico em Farmácia, fui chamada para ser paraninfa da turma! Então isso vem do <b>reconhecimento</b> também das primeiras turmas da Farmácia no IFRJ, a <b>homenagem</b> dos estudantes [...]</p> <p>[...] <b>me identifico muito com eles</b> [os estudantes], gosto de estar integrada com esse movimento, então eu <b>me afinizo</b> [...]</p> <p>Eu também não tinha essa discussão política na faculdade, por exemplo, e hoje <b>vejo meus estudantes, também porque eu me aproximo desse movimento deles</b>, com muito mais discussão política do que vivi na minha faculdade [...] eu não tinha essa crítica, hoje vejo um grupo importante com essa <b>mobilização</b>.</p>
<p>53) Formação para o trabalho</p> <p>54) Memórias;</p>	11) Institucionalidade dos Ifs	<p><b>A gente acaba sendo muita coisa e não é nada</b> [...]</p> <p><b>Na minha época como estudante, eu vinha da Ilha do Governador para fazer Escola Técnica no Maracanã e vinha gente do Rio de Janeiro inteiro, de trem, de metrô, de ônibus...</b> Mas</p>

<p>55) Formação para o vestibular;  56) Vínculo afetivo;  57) Necessidade de entendimento;  58) Entre o “velho” e o “novo”;  59) Verticalização</p>		<p>daí veio Nilópolis e aí você vai atendendo a Baixada, e aí sim os estudantes passaram a ser daquele território e, assim, eu acho que a entrada, não vou dizer que ela está mais facilitada, não quer dizer que está mais fácil, mas <b>you tem um número maior de vagas do que tinha na minha época [...]</b></p> <p>Eu acho que é importante, acho positivo <b>esse currículo, essa educação integral e integrada.</b></p> <p>[...] acho que o Instituto, pensando agora mais pelo histórico da Escola Técnica, <b>tem uma proximidade [com o mundo do trabalho] os contatos das indústrias, das grandes empresas nesse sentido do mundo do trabalho, acho que a gente tem, conseguimos fazer essa articulação.</b></p> <p>Então <b>formar profissionais para o mundo do trabalho, acho que a gente forma sim, estamos cumprindo esse papel [...]</b></p> <p>Então, o que eu vejo de principal mudança é essa integração maior, de <b>uma Rede que vá do Ensino Básico, incluindo o Ensino Infantil, como é o caso do Colégio Pedro II que também faz parte da Rede, até a pós-graduação [...]</b></p> <p>[...] quando vira Instituto, a ideia é que <b>you vai passar por todos os níveis [...]</b></p> <p>[...] não tenho esse parâmetro mais recente do Ensino Técnico, dei durante muito tempo aula para a Graduação, então já é <b>formar para o mercado, para esse mundo do trabalho, não é o “técnico”, é o “profissional” [...]</b></p> <p>[sobre a formação para o trabalhador] Deveria ser, acho que a <b>gente tem um potencial enorme</b>, assim... Temos vários cursos técnicos, é a maior parte da nossa grade de oferta de ensino. Mas eu não tenho tanta experiência para te dizer, porque <b>estou formando ali técnicos da área de saúde, agente comunitário de saúde e graduado [...]</b></p> <p>[...] essa questão de <b>educação pelo trabalho</b>, de você ter essa <b>visão do mundo do trabalho [...]</b> se é isso que eu entendo, como um subsídio, como um conhecimento prévio também para você poder trabalhar com os seus estudantes, como uma experiência prévia, mostrar essa realidade para que ele aprenda também com esse cenário da prática.</p> <p>[...] era como se fosse <b>um grande vestibular entrar para a Escola Técnica [...]</b></p> <p>E aí quando você entra [como professora], <b>sente muito orgulho</b> disso também, de <b>voltar para a instituição onde foi formada [...]</b></p> <p>[...] <b>o que a gente tinha, a visão de aluno</b>, de ensino de excelência, era o ensino médio que eu ia fazer junto com o técnico, estaria preparada para, quando saísse, <b>fazer o vestibular [...]</b></p> <p>Mas o quanto que isso também <b>deixa a gente sem identidade</b> também, sabe? [sobre atuação em vários níveis]</p> <p>[...] um professor da área técnica falava “vocês não estão aqui para serem meros apertadores de botões, vocês tem que saber pensar, vocês estão aqui para agir com crítica sobre aquilo que estão olhando, vocês vão conseguir discutir com seus superiores e colegas de trabalho, vocês tem formação para isso”. <b>Lembro que a gente ficava super orgulhoso daquilo como aluno, ouvia muito isso como estudante!</b></p> <p><b>Vim da Escola Técnica também, acho legal</b> ter esse impacto de <b>como era a visão do aluno [...]</b></p> <p>Ao mesmo tempo em que eles falam que é nova, <b>a gente sempre faz questão de lembrar que tem mais de 100 anos né?</b> Ficamos em uma modalidade nova, mas que tem mais de 100 anos, <b>não se sabe o que era antes e o que é o agora, fica nesse meio do caminho.</b></p>
---	--	---

		<p>Algumas pessoas dominam isso, mas não é a maioria, está longe de ser a maioria... Acho que os docentes, técnicos e os próprios estudantes <b>não fazem ideia, são os que menos fazem ideia do que é, sobre quais são os princípios que regem essa institucionalidade.</b></p> <p>Até mesmo a própria comunidade reconhecer <b>o que é o Instituto Federal, essa questão da nossa identidade</b> [...] acho que o próprio território precisa saber disso, assim como a gente precisa ser formado em relação a isso, o território <b>precisa identificar o que é um Instituto Federal, já que muitas vezes ainda pensam “Ah, a antiga Escola Técnica”, né...</b> O próprio território não conhece, <b>demoramos para ter uma identidade no local, na região</b> [...]</p> <p>E aí você vai para outro mundo, com professores de excelência, <b>essa era a visão que eu tinha como aluna</b> [...]</p> <p>Acho que <b>até os estudantes não têm noção, acho que todos precisariam ter uma maior noção do que é esta institucionalidade</b>, eu nunca tive alguém para me dizer isso.</p>
<p>60) Apoio aos estudantes;</p> <p>61) Estudante territorializado;</p> <p>62) Estudantes críticos;</p>	<p>12) Os estudantes do IFRJ</p>	<p>[...] vejo muita <b>crítica dos estudantes em relação ao ensino, ao governo, em relação às políticas</b>, em lutar por isso.</p> <p>[...] não sabia nem quem era meu coordenador, não falava com ele, não encontrava com ele no corredor [...] acho que a gente tem isso de bom, o estudante sabe quem é o coordenador, tem uma equipe, a CoTP... Com todas as críticas, <b>ele tem lá um apoio e se tiver interesse em buscar também, alguns movimentos pontuais dessa equipe, em propor rodas de conversa e organizar alguns movimentos com esses estudantes.</b> Isso a gente não tinha antes.</p> <p>Acho que <b>é esse o papel maior que a gente precisaria ter, o Instituto estar ali naquela região e atender de fato aos estudantes daquela região</b>, entendeu? Para além do arranjo produtivo local, que em certa parte a gente cumpre, <b>acho que o nosso estudante tem que ser daquela região</b>, e isso melhorou muito com a interiorização do ensino, com a fase de expansão [...]</p> <p><b>O aluno nosso, agora com o curso técnico, ele é um aluno do território, mas antes ele não era, o ENEM era o quê? O aluno do ENEM vem do mundo, vem de Minas, de São Paulo, as protagonistas do movimento estudantil lá da ocupação eram de São Paulo, vieram fazer a graduação aqui.</b> Então <b>atender ao território</b> na graduação é um pouco diferente, porque o processo seletivo é ampliado, mas o técnico eu acho que já consegue atingir mais, <b>você tem um aluno ali da comunidade</b> [...]</p>

LAURA		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	TRECHOS DE REFERÊNCIA
<p>1) Identificação tardia;</p> <p>2) Negação;</p> <p>3) Atuação em outros espaços formativos;</p>	<p>1) A escolha pela docência</p>	<p><b>Não queria ser professora na graduação</b>, achava muito chato, mas sem saber como era, sem estar lá... Quando fui para a sala de aula, comecei a gostar, me encantei com as crianças e tudo, eu gostei muito.</p> <p>[...] <b>quando me formei, não queria mais ir para sala de aula</b> porque achava que, enquanto uma pessoa mais velha, não seria bacana [...] <b>fiquei pensando na minha vida para frente mesmo</b>, mais velha com 15 crianças correndo, eles têm muita energia, eu pensava <b>“Não é para mim, acho que vou mudar”</b>.</p> <p>[...] fui fazer MBA em RH e <b>comecei a trabalhar na parte de treinamento e capacitação</b>, aí que fui me desligar da sala de aula.</p>

<p>4) Falta formação pedagógica; 5) Licenciatura não prepara para a docência; 6) Educação a distância; 7) Concurso;</p>	<p>2) Formação docente</p>	<p>Algumas pessoas <b>não têm formação pedagógica adequada</b> para estar em sala de aula.</p> <p>Quando falei para você que eles não tinham formação, não era isso que eu queria dizer... <b>Eles têm formação, passaram no concurso, estudaram</b>, acho que “formação” não é a palavra exata sobre o que eu gostaria de dizer. Pensei “formação” como uma coisa mais ampla, mas talvez caiba a interpretação de formação mais específica, de nível de graduação, de pós-graduação, mas eu quis dizer <b>uma formação pedagógica mais ampla</b>.</p> <p><b>Na formação de professores e de pedagogia tem milhares de áreas, a gente se especializa mesmo, isso é natural, ninguém tem que saber de tudo.</b></p> <p>[...] no último ou penúltimo ano de graduação, foi que eu fui mesmo ter o primeiro contato com a escola, antes eu <b>nunca tinha tido</b>.</p> <p>Acho que a formação do professor é muito ampla, muito complexa e <b>precisa ter também um olhar bem direcionado para a prática [...] precisa sempre estar relacionada com a prática, porque vejo muito discurso pedagógico que às vezes não se encaixa exatamente como é a realidade de uma sala de aula</b>. Então nem sempre bate, às vezes eu estou lendo alguma coisa e penso “Nossa, mas <b>isso não daria certo na minha realidade</b>”, não sei se a gente também lê muita coisa da Europa, <b>nosso referencial teórico às vezes não é muito contextualizado à nossa realidade, até pensando na necessidade de descolonizar nossa leitura na área de pedagogia, dos referenciais teóricos das pesquisas. A gente vê muita coisa que as pessoas produziram de uma outra realidade... É claro que a gente lê tentando sempre trazer para a nossa. Mas acho que isso é muito importante, essa ligação com a realidade, com a sala de aula.</b></p> <p><b>Senti falta durante a graduação de ter uma formação mais voltada para a docência</b>, para a sala de aula.</p>
<p>8) Atuação diversa 9) Diferenciação conforme a área de atuação 10) Instrumentos de gestão do trabalho 11) Especificidades do professor 12) Olhar amplo 13) Formação técnica e formação “para a vida” 14) Docência não é profissão 15) Desvalorização do professor</p>	<p>3) Trabalho docente</p>	<p>[...] ter isso institucionalizado é muito importante, porque acaba que a gente, tendo essa característica, <b>pode atuar em diversas frentes</b>.</p> <p>[...] dava aula na área de mídias sociais, conteúdo digital, para produção de conteúdo digital de moda <b>no curso Técnico de Moda. Aí faço curso de extensão e curso FIC, que eu joga para a minha área de formação de professores</b>, dava aula na área de educação online [...]</p> <p>[...] por ser um campus mais voltado para a <b>área artística, da economia criativa, acho que as pessoas são muito sensíveis a essa questão [sobre educação integral]</b>. Só que, em conversas e vendo outras realidades, acho que essa <b>não é uma resposta única para o Instituto, de ter profissionais com o cuidado de olhar a integralidade do ser humano</b>.</p> <p>[...] <b>a gente faz para conseguir preencher PIT e RAD</b>, essas coisas, porque <b>você não pode ficar parado, apesar da limitação. Por conta disso, vamos para outros espaços do município para dar aula</b>.</p> <p>Acho que <b>isso é coisa de ser professor... Vejo que ser professor é ser assim, entender a realidade do estudante, adequar a linguagem, trazer casos práticos e exemplos para a pessoa poder contextualizar, falando a teoria com coisas práticas e ver a aplicabilidade daquilo que você está ensinando, e da importância também, do porquê você está falando</b>, para não sair uma coisa, sei lá... Tua aula como mais uma coisa dentro de tantas outras...</p>



		<p>[...] li em algum lugar que o RSC surgiu porque <b>tiravam os profissionais do mundo do trabalho e, quando o profissional virava professor, o salário não era compatível [...]</b></p> <p>É isso, pelo menos, o que ouvi falar, que criaram o RSC para poder adequar <b>o salário de quem vinha do mercado, onde ganhavam bem melhor do que os professores.</b></p> <p>[...] <b>o professor, além da parte técnica, precisa ter um olhar mais amplo para pensar naquele cidadão na sociedade</b>, se autorizando enquanto uma pessoa que cria, que precisa ter consciência crítica das coisas. Então acho que o professor precisa ter esse olhar, precisa pensar nisso.</p> <p>[...] <b>pela especificidade tecnológica, temos o pessoal dessa área</b> e sabemos que, caso não haja uma normativa bem alinhada com os princípios pedagógicos e sim um documento que permita que qualquer coisa seja feita, <b>os resultados não serão bons.</b> Percebi que <b>as pessoas não estavam muito preocupadas</b> [sobre a APNP]</p> <p>[...] <b>dou aula de um monte de coisas</b> porque não tem cursos de graduação, não tem licenciaturas para eu atuar, então trabalho com as disciplinas de Humanas, de forma geral.</p>
<p>16) Atividades de extensão 17) Atuação fora do campus 18) Compreender o entorno 19) Diálogo 20) A “bagagem” do aluno</p>	<p>4) A relação com o território</p>	<p>[...] a parte da <b>extensão, vejo a comunidade como fundamental</b> para nossas práticas dentro do campus, fazer essa interlocução, principalmente lá, diante da especificidade de ser algo pequeno e de ter uma área de economia criativa, <b>totalmente relacionada com a sociedade, com a cultura local e com a identidade do território.</b> Isso é uma coisa que acho muito positiva.</p> <p>Paulo Freire já falava que <b>a palavra e o diálogo são a base para uma educação emancipadora, “libertadora”</b> é o termo que ele usa, voltada para <b>a dialogia de se entender enquanto cidadão, de se encontrar também diante da sociedade em que está inserido.</b> E aí vejo que se a gente não tiver uma <b>relação com aquele espaço, se não tiver uma integração com aquelas pessoas, essa parte fundante da educação não vai acontecer, que é o diálogo, a comunicação não vai se efetivar.</b></p> <p>Eu vejo um <b>público carente de tudo, um público carente de políticas públicas, de acesso a bens culturais [...]</b> Belford Roxo é um lugar muito pobre, é um dos municípios com o <b>pior IDH</b> [índice de desenvolvimento humano], <b>então tem todo um apagar daquele lugar, em todos os sentidos. Então é de políticas públicas, de acesso a bens culturais, artísticos, de direito a cidade [...]</b> Quando fazemos parcerias com os lugares, às vezes temos dificuldade com as pesquisas, a Prefeitura não quer receber a gente ou não quer passar dados [...] <b>ficamos toda hora em contato com a comunidade e a queremos do nosso lado para que seja defendida nossa permanência lá. Então é toda uma coisa da gente tentar se vincular com a comunidade e o Prefeito querer mandar a gente embora [...]</b> então acho que isso é <b>importante falar na sua pesquisa porque é uma coisa que envolve muito Belford Roxo, o campus é tomado por movimentos de resistência [...]</b> a educação deveria ser prioritária. Então tem toda essa lógica do jurídico com o humano, de deixar uma Escola Federal, que é super importante para um espaço que não tem outra instituição desta natureza</p> <p>Além de tudo, da formação, da parte acadêmica mesmo, <b>olhar o entorno, entender a realidade de onde está o campus, entender aquelas pessoas [...]</b></p> <p>[...] <b>o professor precisa ter esse contato com o espaço, com o território, caso contrário, não vai conseguir fazer o que</b></p>

		<p><b>precisa na sua base, que é comunicar. Então acho que é isso, o professor precisa comunicar, precisa formar e precisa pensar aquela pessoa em toda a complexidade que envolve a relação educacional, porque ele chega com uma bagagem,</b> alunos vêm com a bagagem, então é preciso entender toda essa complexidade que tem na existência daquelas pessoas.</p> <p><b>Temos um vínculo forte com o território, com o município, porque a gente acaba tendo que sair do campus para conseguir dar aula,</b> então fazemos parceria com um monte de lugar, com instituições para fazer extensão, a gente vai para os lugares e tem uma capilaridade grande...</p>
<p>21) Tripé ensino-pesquisa-extensão; 22) Formação ampla; 23) Institucionalidade anterior; 24) Interiorização; 25) Verticalização; 26) Atendimento a população; 27) Cuidado com os alunos; 28) Ciência; 29) Comparação com as Universidades; 30) Inadequação dos cursos;</p>	<p>5) Institucionalidade dos Ifs</p>	<p>Então acho isso importante, a característica de <b>pesquisa, ensino e extensão.</b></p> <p>[...] <b>achava que era ainda a Federal de Química, era o que eu sabia que existia,</b> da época que fiz vestibular e tinha esse nome, <b>não sabia que tinha mudado.</b></p> <p>[sobre as APNPs] um caso era a possibilidade de reprovação dos alunos e a gente sabendo que há no Instituto <b>altos índices de reprovação,</b> que algumas pessoas comentam até que <b>“Esse curso técnico parece uma graduação”</b>, a gente sabe que existe...</p> <p>Então, <b>além da técnica, formar para vida,</b> formar para ser cidadão diante da sociedade e ter um vínculo forte com aquele espaço.</p> <p>[...] <b>incentivar a ciência no nosso fazer diário,</b> com os nossos estudantes [...]</p> <p>[...] até com uma perspectiva de <b>trazer a ciência para um lócus um pouco mais próximo da sociedade do que seria, por exemplo, no âmbito da Universidade,</b> onde tem todo aquele status [...]</p> <p>[...] imagino que <b>essa especificidade da EBTT tenha muito impacto nesse sentido, de tornar a ciência mais acessível.</b> Até aluno do Ensino Médio fazendo pesquisa, acho isso muito bacana.</p> <p>[...] <b>é fundamental existir o IF por isso, porque ele está em muitos lugares estão esquecidos pelo governo,</b> e o IF tem <b>um cuidado grande com aquelas pessoas [...]</b></p> <p>Acho que é essa característica deles, de ter uma <b>escolha pela população que mais precisa</b> e não pelo local onde “Ah, vou ficar no lugar mais privilegiado, de fácil acesso”, acho que isso é importante [...]</p> <p>[...] a gente consegue trabalhar com <b>pesquisa, ensino e extensão, assim como os professores da Universidade,</b> acho isso muito importante.</p> <p>Entendo que o Instituto Federal é um lugar que tem <b>uma característica social muito forte, porque estão em espaços que ninguém quer estar,</b> acho isso fundamental. Acho que <b>eles têm a interiorização né,</b> que eu chamo, não sei nem se é o nome certo, de <b>ir para lugares e cidades que não têm muitas oportunidades para as pessoas que estão lá e escolher espaços que tenham uma população mais carente,</b> toda a dificuldade do local.</p> <p>Então, vejo essa <b>particularidade de pensar no desenvolvimento social de forma mais humana, pensar nas realidades mais complexas da sociedade,</b> entendo isso como <b>algo totalmente diferenciado, que a gente não vê nas Universidades.</b> A Universidade, normalmente, está no polo e nos grandes centros né, e as pessoas que se virem para estar nela.</p>

		<p>[...] ainda vejo o IF com um olhar mais de <b>cuidar do aluno, do que na Universidade</b>, até os alunos de Graduação...</p> <p>[...] acho isso bacana porque, de certa forma, <b>ter essa verticalização faz a gente ter um olhar muito mais amplo para quem é que a gente está ensinando.</b></p> <p><b>Se fosse uma Universidade para lá, acho que não teria todo esse cuidado com os alunos, com a família dos alunos</b>, porque envolve todo mundo, sabe?</p> <p>Ah, não sei, <b>acho que essa verticalização também é bacana, mas, de certa forma, às vezes incomoda...</b></p> <p><b>A responsabilidade pela formação mais ampla possível</b>, porque a gente no Instituto <b>não pensa só na formação técnica, pensa também na formação daquela pessoa que está na sociedade, enquanto cidadã.</b></p>
<p>31) Ausência de formação em pesquisa;</p> <p>32) Pesquisa sobre o próprio espaço;</p> <p>33) Professor pesquisador;</p>	<p>6) Relação com a pesquisa</p>	<p>[...] tive que trabalhar durante toda a minha graduação, <b>nunca participei de nenhum grupo de pesquisa, nunca fui bolsista de iniciação científica, nada disso...</b> E nunca fui para eventos, congressos fora, porque trabalhava de nove às seis e já ia para a graduação, era aluna da noite. Não tinha como, porque se eu faltasse ao trabalho, enfim, é toda aquela rotina que você já sabe: pobre, preto, ferrado na sociedade [risos]. <b>Então nunca participei de nada de pesquisa...</b> E quando fui trabalhar em escola, isso ficou muito distante para mim. Por isso que também demorei tanto tempo para voltar, para fazer Mestrado, porque achei... <b>Nunca foi algo que eu tivesse contato na graduação, tudo muito distante.</b></p> <p>[...] muitas pessoas que já foram para a Universidade não fizeram pesquisa [...]</p> <p>[...] todas as <b>nossas pesquisas são voltadas para aquele local</b>, inclusive a minha, de doutorado. Acho que é importante falar isso [...] as nossas pesquisas, a extensão, ensino, enfim, tudo tem relação com nossos alunos. <b>É muito voltado para o território [...]</b></p> <p>[...] <b>todo professor é pesquisador</b>, vejo dessa forma, mas <b>muitos não sabem que são.</b> E aí, faz com que isso seja encarado pela sociedade, e até pelos professores mesmo, como algo muito distante [...]</p> <p>[...] <b>o professor de Educação Básica, apesar de não ter essa característica no seu fazer diário, ele é um pesquisador, o professor sempre é pesquisador</b>, como Paulo Freire diz.</p>
<p>34) Mundo do Trabalho;</p> <p>35) Politecnia;</p> <p>36) Formação integral ;</p>	<p>7) Formação docente para a EPT</p>	<p>[...] lembro da minha graduação ter muitas <b>disciplinas relacionadas ao mundo do trabalho, mercado e isso tudo</b>, mas <b>não lembro se tinha algo de EBTT, eu acho que naquela época nem existia...</b></p> <p>Acho que, especificamente a minha formação, talvez tenha me preparado [para atuar na EPT], porque tenho bacharelado e licenciatura, então tive todas as disciplinas do bacharelado, de empresa, de áreas de atuação, tive disciplinas de movimentos sociais, de trabalho, sei lá, um monte de coisas que tinham mais a ver com o bacharelado do que com a licenciatura em si. <b>Não teve nada de EPT no meu curso de Pedagogia</b>, não lembro de nada assim, mas lembro de <b>coisas relacionadas muito ao mundo do trabalho [...]</b></p> <p>[...] o que penso da EBTT, na verdade, é <b>um profissional que tem muita relação com o mundo do trabalho</b> e precisa estar sempre atualizado com essas coisas.</p> <p>[...] <b>as disciplinas relacionadas ao mundo do trabalho</b>, mesmo que isso não tenha muita relação hoje, assim... Pensando a relação direta não tem, mas acho que talvez, de certa forma, tenha me ajudado as aulas com professores que traziam</p>

		mais essa vertente, <b>de pensar a formação de forma mais integral, politecnia [...]</b> .
37) Postura autoritária; 38) Linguagem rebuscada/ininteligível; 39) Falta didática; 40) Diploma não garante capacitação;	8) Visão de docente refutada	<p>[...]“faz de qualquer jeito mesmo, porque assim <b>eles irão respeitar a gente</b>”, é tipo assim, <b>faz “difícil” que é para “respeitar”, para “dar valor”</b>.</p> <p>Tenho uma história engraçada com o motorista do campus [...] ele dizia que ficava sentado no corredor do campus [...] na área de convivência dos alunos esperando alguém convocar para fazer alguma coisa [...] ele foi falando “Professora, escuto <b>muitos alunos saindo da sala e falando que não entenderam nada, que o professor tem um linguajar muito rebuscado</b>”. [...] “Tem uma professora que eu recomendei que escutasse a FM O Dia e ela não entendeu nada. Estou falando com você para que possa falar com eles, porque <b>os alunos não entendem vocês. Recomendei que escutasse essa rádio porque tem um linguajar mais popular e aí eles iam entender as coisas e como o pobre fala</b>”. Achei tão genial e pensei “estamos lá para dar uma aula, <b>o mínimo que a gente quer é que o estudante entenda a gente</b>”[...] Então acho que é isso, o pensamento dele enquanto motorista, tendo o cuidado que o professor não estava tendo, esse olhar dele, prestando atenção nas conversas e dando esse feedback para mim, pedindo para eu falar para os outros professores. <b>Quando você perguntou qual é o papel do professor, lembrei logo dessa conversa, engraçado isso, né?</b> Porque a frase “eles não estão entendendo o que vocês falam”, na prática, é “vocês vêm lá do Rio de Janeiro e acham que vão chegar aqui na Baixada e falar do mesmo jeito?”. <b>E isso ele falando na forma simples dele, tentando me explicar o que é didática, sabe?</b> [...] esse relato dele me fez pensar que <b>não adianta nada a gente ter um diploma lindo, maravilhoso e quando chega na sala de aula o aluno não entende nada do que a gente fala, e a gente não está conseguindo fazer o papel principal que é educar, que é formar, que é ter um mínimo de diálogo.</b></p> <p>[...] algumas pessoas falam assim “Ah, <b>taca prova!</b>” [...] <b>Não reflete sobre os impactos, faz só para ele, “Vou fazer desse jeito mesmo”</b>. Gente, escuto essas coisas e <b>penso “mas não é assim...”</b>.</p>
41) Atuação em vários níveis de ensino; 42) Resistência a docência no Ensino Técnico; 43) Atuação diferenciada de acordo com o nível;	9) Especificidades do ensino verticalizado	<p>[...] essa é uma coisa que, para algumas pessoas, é chata [...] Se talvez tivesse que falar alguma coisa [...] enfim, que incomode algumas pessoas, talvez seja isso, <b>de ter esta relação verticalizada e não saber lidar muito bem.</b></p> <p>[...] <b>tem esse problema</b> que muitas vezes entendo, porque a pessoa tem que dar aula às 7h45min no Técnico, depois das 10h tem que dar aula no Doutorado, <b>uma coisa meio complexa...</b> Tem gente que não consegue ter essa “virada” de chave.</p> <p>[...] <b>quando damos aula no Ensino Técnico, temos que ter uma linguagem muito acessível, colocar aquilo na realidade dos jovens, entender o que é ser adolescente, toda essa questão que, quando a gente está, por exemplo, trabalhando com alguém mais velho, não precisa ter, porque acaba que é da mesma idade.</b> [...] <b>E quando a gente vai falar com o estudante jovem, sei lá, às vezes tem estudante de 16 anos na turma, então tem todo o cuidado de ter um estudante menor de idade,</b> tem que levar isso em consideração, tem gente que meio que releva... <b>Tem todo o cuidado que precisa ter por ser EBTT.</b></p> <p>Vejo que <b>tem gente que não gosta de dar aula no Técnico.</b> Não é explícito, às vezes acho que é meio velado, um discurso assim “Não gosto desse pessoal do Técnico”, meio que</p>

		subliminar... Não sei como vou te dizer, o pessoal não diz assim “Não dou aula no Técnico”, não chega nesse nível, mas uma sutil... “Ah, esse público é tão difícil de trabalhar”.
44) Incentivo a qualificação; 43) Qualificação como retorno para a instituição; 44) Formação para titulação/retribuição financeira; 45) Formação não afinada com as particularidades da atividade 46) Oferta integrada de cursos; 47) Maior incentivo; 48) Ampliação e institucionalização	10) Expectativas em relação a formação	<p>[...] ter a <b>possibilidade de dar continuidade aos nossos estudos estando trabalhando</b> [...] O professor do Magistério Superior já entra doutor enquanto a gente, às vezes, entra só com a Graduação, então temos essa perspectiva de continuar estudando enquanto trabalha.</p> <p>Acho que <b>não é muito integrado, poderia melhorar mais nesse sentido</b>, do próprio IF promover algumas coisas para os servidores, coisas que não vejo muito, vejo sempre a gente indo para fora, quando <b>poderíamos ter cursos internos</b>.</p> <p>Temos tanta coisa bacana acontecendo no Instituto, talvez fosse <b>ampliar isso para os servidores</b> e deixar algo <b>mais institucionalizado</b> [...]</p> <p>[...] acho que primeiro <b>teria que incentivar que as pessoas fizessem os cursos do Instituto</b>, porque esse incentivo <b>não existe</b>.</p> <p>O que vejo é todo mundo dando continuidade [aos estudos]. Lá no meu campus <b>entrou muita gente já com doutorado, então não tem esse problema</b>. E os que não são estão estudando, ninguém está parado. Então não sei se é a realidade do meu campus ou se é a realidade do Instituto como um todo, mas enfim, um ou outro parou de estudar. Também não sei se é a realidade do Brasil, <b>estamos perdendo direitos e todo mundo está pensando “Ah, vou correr atrás logo, garantir antes que eu perca” [retribuição pela formação]</b> ou se é uma característica nossa, de professores, de querer continuar estudando.</p> <p>[...] mas <b>há um incentivo à capacitação para ganhar mais, então essas coisas da carreira fazem com que a gente se forme fora muitas vezes, porque acaba que fazemos cursos lá fora e tentamos usar o diploma para progredir...</b> Acho que, por esse viés, as pessoas fazem para ter um “dinheirinho”.. É um incentivo bobo, é ruim falar isso na pesquisa, mas de certa forma é realista, o pessoal faz o curso muitas vezes por isso. <b>Só que aí eu penso que muita gente vai para fora e não se volta para nossas questões</b>.</p> <p>[...] <b>possibilidade de estudar enquanto trabalhamos</b>, vejo como <b>algo que dá um retorno muito forte para a instituição</b>, porque a gente, normalmente, entra naquele espaço e, às vezes, até pesquisa aquele próprio espaço.</p>
49) Assistência estudantil; 50) O IFRJ como alternativa; 51) Curso não ofertado por outras instituições/necessidade do ensino gratuito; 52) Comodidade; 53) Faixa etária ampla ; 54) Bons alunos/engajados;	11) Os estudantes do IFRJ	<p>E como está perto [estudante mora próximo ao campus] e tem <b>políticas de acesso, continuidade, permanência e êxito</b>, acaba que a pessoa consegue dar continuidade.</p> <p>[...] às vezes a pessoa entra lá e <b>quer fazer alguma coisa para ocupar o tempo</b>, “Ah, eu quero, estou em casa sem fazer nada, desempregado”, um jovem que a acabou o Ensino Médio e <b>está desempregado</b> diz assim “Minha mãe falou para eu vir aqui fazer um curso”, a gente escuta isso, sabe? “Fui mandado embora” e lá tem curso de empreendedorismo, então <b>“Quero empreender alguma coisa porque o mercado não está me aceitando”</b> ou então <b>“Sempre me candidato a vagas no Rio, não me aceitam porque moro em Belford Roxo e não querem pagar passagem”</b>, sei lá, umas três passagens para chegar no Rio, escutamos isso dos alunos...</p> <p><b>Alguns alunos são de fora e se matriculam porque não tem muitas instituições públicas que ofereçam cursos de Moda</b> [...] então muita gente de fora nos procura por isso, “Ah, queria fazer Moda, mas <b>minha família não tinha condição de pagar</b>,</p>

		<p>aí saí do Rio para Belford Roxo para fazer o curso”, tem esse público.</p> <p>[...] quando trabalho em uma turma só de professores, é muito mais fácil conversar porque a realidade deles é a mesma que a minha, até falo “Gente, vocês são meus colegas aqui, não tem nada de hierarquização de professor, é todo mundo colega aqui, a gente está trocando”. Então é muita troca, o linguajar é o mesmo, porque está todo mundo meio que naquela realidade.</p> <p><b>Eles têm muita dificuldade, mas são alunos muito bons.</b></p> <p>A gente tem dois cursos Técnicos: o de Moda, que tem <b>um aluno mais jovem</b>; e Artesanato, que tem <b>um público de meia idade e até melhor idade.</b></p> <p>Particularmente, nos cursos de formação de professores que eu trabalho, são <b>alunos muito engajados</b>. Os professores da Baixada são, apesar de tudo, muito guerreiros, porque vejo a dificuldade que eles passam, as escolas públicas na Baixada Fluminense são muito esquecidas.</p> <p>Mas também <b>tem muita gente que vai fazer porque está aqui do lado</b>. [...] Então, se não fosse o “estar aqui do lado”, acho que [...] se a pessoa tivesse que ir até o Rio, alguma coisa assim, talvez não fosse.</p>
<p>55) Ausente/insuficiente; 56) CERTIFIC; 57) Falta investimento; 58) Ausência de um setor específico; 59) Know-how; 60) Pós-Graduação; 61) Falta divulgação.</p>	<p>12) Políticas de formação docente no IFRJ</p>	<p>[...] somente comecei a perceber isso quando vi outra realidade, “Nossa, quanta coisa, quanto curso o pessoal do RH faz!”, no IFRJ não tem nada disso, então <b>internamente acho que não tem tanto investimento para formação [...]</b></p> <p>[...] fui dar uma palestra na Rural sobre Educação Online e eles têm um setor de capacitação onde foi realizada a apresentação, a organização do canal no YouTube, dos intérpretes de libras... <b>Esse setor cuida da formação dos professores</b> e eu fiquei olhando o canal deles no YouTube, com vários cursos, formações para várias áreas, formações básicas, não só para professores, mas também para técnicos. Fiquei olhando e <b>não vi nada parecido no IFRJ, mesmo a gente tendo as pessoas para trabalhar, que poderiam dar essa formação.</b></p> <p>[...] a sensação que eu tive foi essa: se tiver que fazer, que seja <b>assim que a pessoa entra, porque depois de seis meses a pessoa já aprendeu o que tinha que aprender, de uma forma geral, mas não específica, o que é o Instituto...</b> Foi um semestre de aula... Pensando enquanto professora, se a pessoa tivesse que dar aula durante seis meses sem saber nada, ficaria perdida.</p> <p><b>Se a gente não consegue fazer um curso nem no nosso trabalho, sei lá... Eu também nunca fiz um curso no IF, curso oficial...</b> Fui em eventos promovidos em outros campi, mas de forma oficial mesmo, <b>uma política de formação como você falou, não vejo.</b></p> <p>[...] na época que eu trabalhava na Reitoria teve um <b>Mestrado na Rural, uma turma composta por servidores do Instituto</b>, isso foi bacana. Acho que essa iniciativa foi bem legal mas, <b>tirando isso, eu não lembro de outras coisas, de uma política, uma coisa institucionalizada. Uma política de formação, não lembro mesmo, não sei se tem. Ou se eu não sei por não ter muita divulgação. Mas acho que poderia ampliar.</b></p> <p>Por exemplo, <b>temos esse CERTIFIC que você falou, de trabalhar com os professores não licenciados [...]</b></p>

NINA		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	TRECHOS DE REFERÊNCIA

<p>1) Memória afetiva; 2) Valorização por parte da família; 3) Conciliar estudo e trabalho; 4) Formação atual não foi a primeira opção; 5) Satisfação; 6) Exigência legal; 7) Curso gratuito;</p>	<p>1) A escolha pela docência</p>	<p>Por que eu escolhi o Curso Normal? Lembro que <b>tinha uma valorização na minha família</b>, o sonho do meu avô era que as minhas tias fossem professoras e nenhuma foi... Lembro que tinha essa coisa <b>“Ah! Ela vai ser professora!”</b>.</p> <p><b>Acho que queria uma formação para trabalhar, tinha isso na cabeça, “preciso trabalhar para fazer faculdade”, porque os meus pais já suavam para me sustentar no Ensino Médio [...] Então acho que tinha um pouco disso “ah, vou fazer uma formação que me dê uma habilitação para o trabalho e, de repente, conciliar com a faculdade, já que na docência tem essa possibilidade de trabalhar em meio período”.</b></p> <p>Fiz o Ensino Médio na Escola Normal de Formação de Professores e quando veio a LDB... Fiz em 1997, a LDB dizia que no prazo de dez anos todos os professores com formação Normal em nível Médio deveriam fazer a Graduação, isso até hoje não saiu do papel. <b>Eu queria fazer Graduação em História, mas com 16, 17 anos, pensei “não posso perder essa formação, porque não sei se vou conseguir fazer uma Universidade Pública, meus pais não podem pagar, vou arrumar um emprego como professora primária, fazer o vestibular para Pedagogia, depois faço História”.</b> E aí fiz o vestibular para Pedagogia [...] Na UERJ eu fiz a Graduação em Pedagogia e não saí mais disso, né... Porque terminei me encontrando na profissão [...]</p>
<p>8) Dificuldades; 9) Jornada dupla; 10) Falta de autonomia; 11) Desejo de encontrar outra atuação; 12) Política liberal;</p>	<p>2) Experiência como docente</p>	<p>Entrei na UERJ em 2000 e em 2001 passei para a Prefeitura do Rio. Então <b>estudava de manhã e trabalhava à tarde numa escola do Município. Fiquei nessa vida uns 10 anos, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e foi ficando muito difícil, muito extenuante.</b></p> <p>Tem uma coisa que acho que foi decisiva para eu pensar <b>“não está dando mais, vou tentar outro ramo pra minha formação em Pedagogia”</b>, que foi a gestão do Eduardo Paes. Eu vinha de duas gestões seguidas do César Maia e, com a gestão do Eduardo Paes, veio junto como Secretária de Educação a Cláudia Costin, super liberal... Eu era professora alfabetizadora, então <b>além de todos os desgastes da profissão, trabalhar de 7 às 17h todos os dias, sem horário de almoço, sem horário de planejamento, além de tudo isso, comecei a me sentir sem autonomia para trabalhar, porque trouxeram parcerias com instituições privadas, com o Instituto Airton Senna fornecendo material, apostilas que a gente tinha que seguir, não tinha um método... Comecei a sentir que perdi autonomia, “não posso fazer do jeito que eu quero, tenho que dar conta desse material todo”</b>, então acho que isso foi a gota d'água.</p>
<p>13) Conhecer a realidade; 14) Desvalorização do pedagógico; 15) Falta diálogo; 16) Atuação em diferentes níveis de ensino; 17) Estratégias pedagógicas; 18) Heterogeneidade; 19) Referencial da universidade;</p>	<p>3) Trabalho docente</p>	<p>Como não temos um público homogêneo, acho que <b>precisamos ter esse cuidado de conhecer de onde esse aluno é, sua história, de onde esse aluno veio, que conhecimentos traz consigo e esquecer um pouco os pré-requisitos da minha disciplina, “são tais e é daqui que eu vou partir e acabou”</b>, acho que é um pouco essa responsabilidade.</p> <p>Tenho a experiência da Graduação só, né... Quer dizer, da Graduação e da Pós-Graduação, que <b>é um pouco do que os professores da Universidade vivem [...]</b></p> <p><b>Acho que a responsabilidade do professor da Rede Federal é conhecer o público com o qual está lidando</b>, principalmente na nossa instituição.</p> <p>A desvalorização profissional do Pedagogo é uma realidade sobre a qual eu já ouvia falar, sabia que acontecia nos campi e</p>

		<p>vejo hoje acontecendo no campus em que estou. Acho que tem muitos professores que buscam os Pedagogos e a CoTP, respeitam o trabalho, mas tem <b>uma desvalorização, um descrédito desse trabalho por parte de alguns.</b></p> <p>Conhecendo as especificidades do público com que trabalha, <b>o professor deve pensar em estratégias pedagógicas diferenciadas.</b> Já que a <b>heterogeneidade está presente nas salas de aula, deve haver a reflexão sobre formas diferentes de abordar os conteúdos.</b> Também penso que conhecer os alunos deva ajudar a pensar que pontos da ementa e dos programas de ensino precisam ser mais bem explorados, aprofundados ou quais pontos podem ser trabalhados mais superficialmente. Sei que há limitações para o trabalho docente. Há uma ementa a seguir... O público que recebemos é diverso, mas o currículo é o mesmo para todos e isso traz implicações para o ensino. <b>Acredito que precisamos conhecer mais nossos alunos e considerar suas histórias e conhecimentos para planejar as disciplinas e as práticas pedagógicas.</b></p> <p>Vejo colegas <b>que tem essa experiência falando que é muito louco, que são públicos diferentes, preparos diferentes,</b> então de manhã você trabalha no Ensino Técnico e à noite você trabalha na Graduação, ou vice-versa... <b>Acho que não é fácil realizar esse tipo de trabalho. É um desafio grande para o docente ao preparar as aulas, eu acredito.</b> Pensando na minha experiência que, por enquanto, é com Graduação e Pós-Graduação, não encontro dificuldade. Os grupos desse nível de ensino apresentam particularidades, mas não são tão díspares.</p> <p><b>A gente não consegue dialogar de maneira coletiva nem dentro do próprio campus, não tem um “pensar” coletivamente.</b></p> <p>Muitas vezes <b>o docente esquece que público é esse.</b> Então estabelece os pré-requisitos mínimos da sua disciplina e daí para desenvolver o ensino, considerando que todos os alunos já dominam os pré-requisitos que considera mínimos... Ou seja, <b>o trabalho parte do que se supõe que o aluno precisa chegar conhecendo, muitas vezes desconsiderando a realidade do aluno.</b></p> <p>Por exemplo, na Graduação, você precisa considerar se o aluno teve uma educação ao longo da vida de má qualidade, que muitas vezes acontece em instituições públicas precarizadas, sucateadas, em que os docentes não têm condições mínimas de trabalho, tempo de planejamento, de reflexão sobre a própria prática.</p>
<p>20) Diversidade socioeconômica; 21) Cotas; 22) Perfis demarcados de acordo com o nível; 23) Necessidade de se manter na cidade onde reside; 24) Não conseguiu acessar Universidade pública; 25) Nota de corte baixa; 26) Graduandos oriundos da escola pública possuem dificuldades; 27) Alunos trabalhadores;</p>	<p>4) Os estudantes do IFRJ</p>	<p><b>Não é um público homogêneo. Há uma heterogeneidade, principalmente se você pensa em condições socioeconômicas.</b></p> <p>Então acho que <b>é um público diverso, a gente não consegue definir o público atendido no IFRJ com um adjetivo único... Não consegue fazer uma definição única para os diversos níveis.</b></p> <p>Pensando especificamente no meu campus, por exemplo, <b>o público do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio é diferente do público que a gente recebe na Graduação. Apesar das cotas terem democratizado o acesso ao EMI, geralmente é um público que tem uma condição social melhor, há um grupo de alunos de classe média, é um aluno que consegue ficar de manhã no curso e de tarde estudar com os colegas, apesar dos relatos que a gente escuta, não é assim para todo mundo. O público da Graduação, geralmente, é um público que não teve acesso à Universidade Pública ... Como a nota de corte</b></p>



		<p><b>no ENEM para as vagas da graduação do IFRJ são mais baixas, a gente recebe alunos que cursaram o Ensino Médio em instituições de ensino públicas da Rede Estadual. Acho que, especificamente em Volta Redonda, tem outras questões, já que ir para Universidade significa sair da cidade... Mas a nota de corte dos nossos cursos, por exemplo, ela é mais baixa, então você recebe alunos que são do Ensino Médio da Escola Pública, com alguns problemas.</b></p> <p><b>Resumindo, temos alunos de diferentes classes sociais. Desde alunos de classe média, especialmente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, até alunos trabalhadores que estão, principalmente, nos cursos técnicos subsequentes e na graduação.</b></p> <p>São pessoas da região, dos arredores, às vezes <b>pessoas que trabalham durante o dia e estão na Graduação a noite, então temos muitos alunos trabalhadores</b>, que dependem dos auxílios estudantis.</p> <p>No final das contas, <b>mesmo com as cotas, acho que as cotas mudaram isso bastante, mas a gente ainda tem um público de Ensino Médio, principalmente, com situação econômica razoável.</b></p>
<p>28) Boas condições; 29) Continuidade dos estudos; 30) Carreira;</p>	<p>5) Organização do trabalho</p>	<p>Em 2010 fiz concurso para o CEFET, Pedro II e IFRJ, para o qual passei para trabalhar como Pedagoga a partir de 2011, na Reitoria. <b>Aí melhoram as condições de trabalho, o tempo que a gente tem, consegui conciliar com o Mestrado, o que no Município era impossível, a gente não conseguia dispensa para estudar nem se solicitasse licença sem vencimento.</b></p> <p>Acho que já vivemos tempos melhores, inclusive <b>para buscar formação em eventos e congressos, dessa participação nesses outros espaços, na Universidade. Mesmo assim, ainda é um lugar que te permite boas condições de trabalho.</b></p> <p>Então acho que o Instituto Federal como lugar de trabalho é esse, <b>é um lugar que te permite trabalhar e estudar, é um lugar que te permite continuar se formando...</b> E essa minha visão diz muito do lugar profissional de onde eu venho e das minhas condições de trabalho anteriores. Não sei se quem começou a vida profissional no Instituto também pensa da mesma forma.</p> <p>Não tenho conhecimento profundo, quer dizer... Conheço os níveis, conheço como é que se faz essa progressão, por tempo e progressão por formação, <b>mas não sei as especificidades dessa carreira em relação a carreira de professores, por exemplo das Universidades. Sei que tem algumas aproximações, mas sei que também tem especificidades...</b></p>
<p>31) Falta formação; 32) Diversidade; 33) Perspectiva histórica; 34) Classes populares; 35) Obrigatoriedade da licenciatura; 36) Áreas de “Humanas” x áreas tecnológicas; 37) Formação pela prática; 38) Reconhecimento da práxis; 39) Ações isoladas nos campi;</p>	<p>6) Formação docente para a EPT</p>	<p>Olha, <b>na Educação Profissional e Tecnológica... Nem na minha formação inicial, nem na minha formação continuada.</b> Fiz uma pós-graduação em alfabetização de crianças das classes populares na UFF, que <b>me preparou para trabalhar com um público diverso, essa diversidade, entender historicamente o que é para esse público estar na escola, estar nas instituições de ensino formais, mas nada que me preparasse para a Educação Profissional e Tecnológica.</b></p> <p><b>Não tem formação inicial e nem continuada que dê conta, inclusive para que eu forme meus alunos nessa área, para pensar questões desta Rede.</b></p> <p><b>Em relação a legislação, acho que não tem discussão, é obrigatório e é necessário. A gente sabe que não é todo mundo que não fez licenciaturas ou formação pedagógica que apresenta práticas pedagógicas ruins...</b> Podemos pensar assim “Ah! Temos psicólogos que dão aula sem licenciatura ou essa</p>

<p>40) Conhecimentos básicos da profissão;  41) Diferencia “mercado” do “mundo” do trabalho;  42) Especificidade da formação;  43) Formação partilhada com os alunos;  44) Impactos na atividade;  45) Conteúdos específicos;  46) Diferencia a prática pedagógica de didática;  47) Formação em serviço;</p>		<p>formação pedagógica formal, mas é <b>um grupo que vem da área de Humanas</b>”, de repente é mais possível que essas pessoas tenham passado por processos formativos para a educação informal. Agora, para a pessoa que veio da Engenharia não tem jeito, tem que ter a formação.</p> <p>Então acho que nem nós somos formados, e olha que tenho uma formação humanista, sou da Educação, uma formação mais ampla...</p> <p>Ah, isso acontece muito na prática, né? A gente sabe que esse não é o jeito ideal porque nem sempre vem acompanhado da reflexão que precisa.</p> <p>Acontece na prática mesmo. A gente sabe que muito da formação acontece na prática da sala de aula, do encontro com os alunos e acontece de maneira não sistemática nessas formações que o campus promove.</p> <p>Acho que não dá para generalizar [...] não dá para padronizar e fazer generalizações em relação aos colegas professores. Mesmo assim acredito que, se nós que somos da Educação e temos essa formação pedagógica, não temos grandes conhecimentos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, os profissionais que vieram da área dura, menos ainda. Porque eles não têm, muitas vezes, formação em questões básicas, sobre o que é educação, qual é o papel social da educação...</p> <p>Pensa numa pessoa que vem da Engenharia... Só se ela teve algum percurso formativo muito diferente do habitual. A pessoa que veio, por exemplo, da Engenharia e da indústria, essa pessoa provavelmente não tem a menor formação para trabalhar nesse sentido, considerando essas questões da Rede Profissional Técnica e Tecnológica. Então acho que, de modo geral, os professores que vem da formação dura não tem uma formação adequada para lidar com a Educação Profissional e Tecnológica e com as questões do mundo do trabalho.</p> <p>Isso termina interferindo na formação que a gente oferece para os nossos alunos também, da educação que a gente partilha, porque a formação a gente partilha com os alunos. Acho que pensando nas minhas colegas, não posso responder por elas, mas acredito que seja a mesma visão. Acho que nós três, professoras das disciplinas pedagógicas, de uma maneira geral, não temos formação suficiente nessas questões e isso termina implicando em deficiência de formação para os nossos alunos nessas questões também.</p> <p>Nossa, essas nossas conversas me fizeram ver... Eu já pensava nisso e acho que ficou mais claro para mim, a gente precisa conhecer a história da nossa Rede, né? Acho que precisamos conhecer de História da Educação. Estou mais próxima, de uma maneira geral, porque tem uma disciplina que vez ou outra eu ministro, mas acho que a gente precisa conhecer a história da instituição, dos Institutos Federais, conhecer esse percurso.</p> <p>Para quem não tem a formação pedagógica, a História da Educação é fundamental... Se a gente parte para trabalhar, por exemplo, concepções de ensino e aprendizagem, a pessoa que não conhece História da Educação acha que é uma bobagem, afinal “todo mundo aprendia a ler e escrever na década de 1980”, a gente sabe que não é verdade, mas quem não conhece a história da educação não sabe.</p> <p>Temos que discutir temas atuais em educação, temos percebido a importância das tecnologias estarem dentro da escola, não mais na perspectiva de Tecnologia Educacional</p>
---	--	---

		<p>[...] da tecnologia não para os alunos estarem na Internet, mas para produzirem na Internet. Não para eu usar a tecnologia na disciplina para os alunos consumirem coisas, mas para produzirem coisas, compreenderem o que é essa presença nas redes. Isso ficou muito claro para mim agora, porque a gente também falou sobre isso na vez passada...</p> <p><b>Acho que precisamos pensar uma formação que dê conta de promover a reflexão sobre para quem é a escola pública, qual a importância de atender essa diversidade de alunos, qual a importância das classes trabalhadoras, das classes populares estarem dentro da instituição... Uma formação que abarque esses aspectos, muito mais do que “como fazer um planejamento”, que a gente sabe que no final das contas saber fazer um plano de aula nem é o ponto mais importante de uma prática pedagógica. Há outros pontos que precisam ser desenvolvidos antes.</b></p> <p><b>Então mais do que uma formação para dar subsídios técnicos, de como preparar uma aula, deve haver uma formação que se paute em discutir essas questões mais amplas, históricas, da Educação Inclusiva, da Educação de Jovens e Adultos, do atendimento das minorias. Eu acho que isso é fundamental estar presente na formação pedagógica em serviço a ser desenvolvida na nossa Rede.</b></p> <p>Os servidores, tanto professores quanto técnicos, têm que saber o que é a Rede, o que é trabalhar nessa Rede e o nosso papel dentro dela, que é diferente, por exemplo, de se trabalhar em uma Escola Estadual.</p> <p>Acho até que <b>minha formação é deficiente nesse sentido, já atuo há 4 anos como docente da Rede Federal, enfim... Não acho que minha formação para atuar nessa Rede seja satisfatória, não sei se é ideal.</b></p>
<p>48) Classes populares; 49) Verticalização; 50) Democratização; 51) Ampliação; 52) Pós-Graduação; 53) Princípios; 54) Comparação com outras instituições; 55) Visão social como espaço de elite;</p>	<p>7) Institucionalidade dos Ifs</p>	<p>É um <b>espaço de formação importantíssimo, principalmente para as classes populares, que democratizou o acesso ao Ensino Técnico e o acesso ao Ensino de Graduação e agora até Pós-Graduação.</b> Tivemos um aumento no número de cursos nas instituições de um modo geral e os Institutos entram com esse papel importante, de ser <b>espaço de popularização das pós-graduações, especialmente em nível stricto sensu.</b></p> <p>Sei que há outros [princípios], mas não vou saber nomear agora e <b>acho que isso não está muito claro na Instituição e nem para os profissionais, de um modo geral.</b> Com essa coisa de ser banca do CERTIFIC, você percebe que isso não está muito claro para os professores. A formação técnica, por exemplo, quando você está falando de cursos Técnicos ou Médios Integrados, é importante, mas ela não basta. Acho que isso não está claro. <b>Vem descrito nos documentos de criação dos Institutos, aparece nos documentos da Instituição, está explícito, mas acho que discutimos pouco sobre isso.</b></p> <p>Acho que é uma instituição que foi pensada para isso e que <b>cumpre um papel mais efetivo até que as Universidades na democratização do acesso ao ensino superior, por exemplo. E ao Ensino Técnico, quando a gente lembra que, antes de 2008, essa formação acontecia principalmente no Sistema S com cursos pagos...</b></p> <p>Uma fala desses alunos [adolescentes em semiliberdade participantes de projeto do IFRJ] é que <b>“Ah! Esse lugar é de rico, os alunos aqui são filhos de médico” [...]</b></p> <p>Acho que tem o <b>princípio da verticalidade, que é justamente esse de atender públicos de níveis diversos, de que esse público consiga percorrer os níveis dentro da Instituição.</b></p>

		<p>Não sei se é outro princípio a formação para o mundo do trabalho, que <b>é uma formação diferente do Sistema S</b>, por exemplo. <b>Não é formação para o mercado de trabalho, é uma formação mais ampla, implica em uma formação que também é cidadã, para olhar mais criticamente para essas relações...</b></p>
<p>56) Ações isoladas; 57) Certificação não garante conhecimentos pedagógicos 58) Saberes/reflexão/demandas da prática; 59) Especificidades; 60) Diálogo; 61) Conselhos como espaços formativos; 62) Processo continuado; 63) Formações obrigatórias x por adesão; 64) Falta adesão; 65) Sensibilização; 67) Responsabilidade individual; 68) Licenciaturas</p>	<p>8) Formação docente no IFRJ</p>	<p>Acho inimaginável pensarmos em <b>professores que entram nessa instituição e não passam, logo naquele acolhimento, por esse processo formativo</b>. Quando eu entrei, houve uma série de formações, mas <b>não lembro de termos discutido a Rede Federal de maneira sistemática e aprofundada</b>. Provavelmente em alguma das palestras se tocou nas especificidades da Rede, mas não lembro... Lembro que teve uma palestra sobre ética, por exemplo, mas <b>acho que pensar nas características e especificidades da Instituição é um assunto que não pode faltar</b>.</p> <p><b>Alguns campi têm iniciativas particulares de formação dos seus docentes. Não há a menor articulação entre as iniciativas de formação dos diferentes campi</b>. Então meu campus tem, especialmente nesta gestão agora em que a gente está, sei que Pinheiral também tem, eles trazem pessoas como a Ciavatta, levaram o Frigotto para falar para os professores. Mas assim, com uma diferença em relação ao meu campus... No meu campus essa formação acontece por convocação, então é uma formação assim... obrigatória. Em outros, acho que acontece por convite, então o campus oferece, mas <b>sem a obrigatoriedade de participação</b>.</p> <p>Então acho que <b>isso também faz o professor não achar que aquela formação é essencial [sobre convite]</b>. E aí ele não vai, “Tenho coisas para fazer e não vou na formação”, acho que pode ser isso.</p> <p>Inclusive nessa pandemia, pelo menos no meu campus, passamos por algumas formações e uma delas foi para <b>falar dessa formação no âmbito dos Institutos Federais, onde pudemos conversar um pouco mais sobre isso. Estou desde 2011 na Instituição e lembro de poucos momentos de discussão a respeito desses princípios norteadores, das políticas e da formação, de um modo geral</b>.</p> <p><b>A convocação tem que ter, é importante, no dia que não tiver convocação para nada, ninguém fará nada em relação à formação. E às vezes quem mais precisa participar da formação é quem está menos disposto a participar</b>.</p> <p><b>Essa formação não pode ser vertical, autoritária [...]</b> a formação de professores tem um componente que é individual. Então não adianta dizer “venham!”, que você tem isso... É convocação, aparece todo tipo de gente... Nesse grupo <b>tem gente que não está muito a fim e aprende, de repente até se sensibiliza e desperta, mas tem gente que está ali no celular, tem gente que está ali fazendo outra coisa, tem gente que está ali morrendo de ódio porque não queria estar... E aí, em vez de você sensibilizar e trazer para a reflexão, você termina afastando a pessoa da temática</b>.</p> <p><b>[o CERTIFIC] não foi formativo para todos</b>. Percebi que alguns professores se prepararam e estudaram, correram atrás de informação com outras pessoas [...] Então acho que para alguns esse processo foi formativo sim, mas não sei até que ponto podemos estender isso a todos. <b>Acho que até a conversa com a banca, na etapa da entrevista, se o professor estiver mais aberto e reconhecer de fato a importância dos conhecimentos pedagógicos para o processo educativo, poderia ser formativa. Se o professor acha que não, que para a docência</b></p>

		<p><b>bastam os conhecimentos da formação que teve na Graduação mais dura que fez, se ele acha que já está pronto, se não tem consciência do próprio inacabamento como profissional, se é mais um processo em que se pensa “vou passar por isso e conseguir a certificação que estão me cobrando para ter”, nesse caso não há processo formativo... Acho que é muito individual e depende muito da postura do professor em relação às concepções que tem sobre a docência, em relação aos conhecimentos pedagógicos e à importância que ele infere que esses conhecimentos tenham para a própria prática.</b></p> <p><b>Então não é uma ação que, por exemplo, a Direção de Ensino e a Supervisão planejem no sentido de “vamos formar para a atuação nessa Rede”. São realizadas algumas formações e em algumas delas esse tema vem à tona.</b> E agora, nessa época de restrição sanitária, tivemos uma formação que foi justamente para falar do ensino para a Rede, suas especificidades para a educação técnica e tecnológica. Sei que <b>nem todos os campi têm esses espaços formativos planejados, sistematizados.</b> No meu campus, por exemplo, em 2009 na primeira gestão, fizeram uma formação com todos os professores que era obrigatória e que acontecia, eu acho, quinzenalmente e voltada para isso, para conhecer a Rede Federal, essa Rede muito específica.</p> <p>Até fiquei pensando nisso porque no questionário que você passou tem essa pergunta... <b>Estou formando professores e como é que essa formação da qual faço parte prepara para a atuação na Educação Técnica e Tecnológica?</b></p> <p>O Certific é um processo garantido pela legislação. Há uma série de leis que respaldam essa forma de certificação para professores que não tem a formação pedagógica necessária à docência. Mesmo assim, o processo avaliativo, que no IFRJ teve etapas como entrevista, prova-aula e análise de portfólio, que podem ajudar a fazer uma avaliação mais precisa dos conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo da docência pelos candidatos, <b>não garante que os professores certificados tenham realmente os conhecimentos pedagógicos necessários.</b> A avaliação não dá conta de ser tão precisa, objetiva... Porque avaliar nunca é um processo livre de subjetividade e nem sempre resulta em certezas. Acredito que o Certific pode beneficiar de fato professores <b>que foram adquirindo os conhecimentos necessários à docência na própria prática, que se dispuseram a refletir sobre suas ações pedagógicas, que aproveitaram momentos como os Conselhos de Classe para ouvir os pedagogos, os outros colegas, dialogar com eles... Mas não há como garantir que todos os professores aprovados no processo tenham de fato os conhecimentos pedagógicos desejáveis para a docência.</b></p>
<p>69) Direção de Ensino; 70) Módulos; 71) Percursos formativos; 72) Conselhos Acadêmicos; 73) Espaços não formais; 74) Expandir a concepção de formar; 75) Incentivar a reflexão;</p>	<p>9) Possibilidades para a formação docente</p>	<p>Sobre a pessoa escolher seus percursos formativos, sem dúvida os Conselhos Acadêmicos, por exemplo, são espaços de formação. Estou no CAEG, participei como pedagoga do CAET, no tempo em que estava na Reitoria participei do CAEX, sem dúvida <b>nesses espaços a instituição é discutida, os regulamentos são discutidos. Então acho que a gente não tem só que pensar nessa formação quadradinha, uma palestra, um seminário, não só pensar nisso...</b> Mas pensar que, de repente o professor consegue identificar “eu participo do Conselho tal, então tenho tantas horas de reunião semestral”, “no meu campus teve a palestra tal, uma formação de tantas horas”, <b>a própria pessoa consegue dizer quais espaços foram formativos.</b></p>

		<p>Acho que isso tem um papel de <b>levar a refletir sobre a própria formação</b>, a dizer “participei de uma reunião no meu colegiado em que discutimos tais aspectos e foi um processo formativo em tais questões; vejo que isso foi formativo porque interfere na minha prática de tal maneira”, <b>isso propicia a reflexão sobre a formação. Acho que a gente realmente não precisa ficar apenas com esses espaços formais, tradicionais, que acontecem no modelo de palestra, de curso. Acho que isso também é uma possibilidade de expandir essa visão do que é formar.</b></p> <p>Acredito que, de repente, <b>a instituição possa ter um processo formativo que não seja rígido [...] que seja possível estabelecer seu próprio percurso formativo, dentro de uma gama de possibilidades.</b> Então, que não seja uma formação assim “todo mundo vai fazer todas essas coisas ao mesmo tempo”, mas <b>ter uma gama de atividades e de possibilidades de formação sistemáticas, que conversem e que estejam articuladas.</b> E o professor vai ter que cumprir tantas horas e vai ali fazer o percurso que ele achar mais conveniente. Às vezes, a pessoa não quer discutir Educação Inclusiva, apesar de achar que é um tema básico, mas sim ir por outro caminho. Acho que isso é algo a se pensar quando você vai promover uma formação institucional em uma Rede tão grande.</p>
--	--	--

IRMÃO		
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	TRECHOS DE REFERÊNCIA
1) Memória de estudante; 2) Ascensão social; 3) Experiência profissional como técnico; 4) Renda;	1) A relação com a EPT	Fui trabalhar como técnico de nível médio em Furnas Centrais Elétricas, entrei ganhando o mesmo salário e, posteriormente, mais que o meu pai. <b>É ascensão social, né...</b>
		<b>Eu tenho essa marca, tenho essa base, esse chão, esse ali-cerce e acho que esses elementos são primordiais.</b>
		Eu era um menino que já tinha passado para a graduação antes de iniciar o emprego, tranquei <b>por questões de renda, para mim a renda era muito importante</b> , não valia a pena ficar cinco anos na Universidade para ver o que eu teria, <b>era um emprego muito bom</b> e fiquei lá até o dia que saí para o Instituto Federal.
		<b>Então percebo que meu percurso para atuar na formação profissional vem desse momento, em que pude conviver muito intensamente, um juvenzinho, com a Educação Profissional.</b>
		Depois fui fazer o curso de Tecnólogo no CEFET, foi o primeiro curso de graduação que terminei. Então tive contato com essa questão do Curso Superior de Tecnologia, com a formação do Tecnólogo, que é uma vertente da Educação Profissional que se volta para o Ensino Superior e que padece de muitos preconceitos. Então <b>isso favoreceu muito meu trabalho no IFRJ, outra vez a minha formação favorecendo a minha compreensão do fenômeno, porque trabalho e coordeno um curso que é da mesma natureza do que eu cursei.</b> E lá tive contato, por exemplo, com processo de reconhecimento de curso, fui o aluno que participou da entrevista, então algumas <b>coisas que eu tive que conviver na minha prática profissional no Instituto, eu convivi na minha prática de estudante.</b>
		<b>A possibilidade de ascensão profissional pela Educação Profissional e Tecnológica</b> favorece a escolarização, acredito e todos os estudos que vejo indicam uma grande <b>relação entre</b>

		<p><b>escolarização e renda.</b> Isso é uma realidade dada [...] Isso existe e pude perceber de uma forma muito clara a importância da Educação Profissional, principalmente da integrada. <b>Se eu não tivesse feito a formação integrada, não teria conseguido galgar espaços, porque ela titula.</b></p> <p>Isso para mim é um ponto importante, porque não queria ser mais o profissional Técnico de Nível Médio, <b>não cabia mais nos meus anseios pessoais.</b> Não é ruim, é ótimo, tenho maravilhosos amigos que vão para a Europa, viajam o mundo todo trabalhando como técnicos, são bem realizados financeiramente, mas não me realizava profissionalmente mais.</p> <p>Mesmo não sendo Químico, me posiciono, <b>tenho lugar de fala</b> [sobre ter a experiência de técnico].</p>
<p>5) Visão de docente rechaçada;</p> <p>6) Memória afetiva;</p> <p>7) Compromisso social;</p> <p>8) Distância do campus;</p> <p>9) Disputa entre disciplinas;</p> <p>10) Carreira;</p> <p>11) Atração para locais periféricos/interior;</p> <p>12) Relação com a economia local;</p> <p>13) Educação Básica como prioridade;</p> <p>14) Verticalização;</p> <p>15) Elitização;</p> <p>16) EJA;</p> <p>17) “Obrigação” com a sala de aula;</p>	<p>2) Trabalho docente</p>	<p>Trabalhamos com coeficientes de evasão muito próximos de 40 a 50%, entre o ingresso e o terceiro período dos cursos técnicos... As minhas turmas de 7º período tem 15, 12 ou 10 alunos... <b>E algumas caras plácidas no Conselho de Classe, com cara de “normal”, aí eu falo “olha, chama de repetitivo, de usual, de moda, normalidade é outra coisa...”</b></p> <p>Falando sobre potencialidades e desafios dessa atuação docente, acho que <b>a primeira potencialidade deriva da verticalização, de não perder contatos com a formação básica, com a Educação de Jovens e Adultos, de não perder muito contato com a realidade...</b></p> <p>Fazemos isso dentro da perspectiva da EJA, que é <b>muito mais associada aos professores que tem essa sensibilidade da educação [...].</b></p> <p>Tenho um pensamento, que alguns colegas docentes de Universidades colocavam, sobre o quanto é importante não largar a turma da Graduação, porque alguns professores vão enveredando nas pesquisas e delegam suas turmas para seus orientandos. E eu sei, entendo os que o leva a fazerem isso, não é uma escolha elitizada, é uma tentativa de dar conta de uma agenda do trabalho do professor... <b>Mas o Instituto não tem isso, acho que a gente tem a nossa obrigatoriedade de sala de aula</b></p> <p>Então isso vai dizer muito sobre o nosso papel, <b>mesmo no Ensino Técnico essa história do primeiro plano é elitizada na lógica do funil, de oferecer 30 vagas e tem turmas com 10, 15 alunos, isso não é normal. Então a dificuldade vem disso mesmo, o mesmo privilégio que te dá de olhar, se você não conseguir tornar isso um privilégio ao seu favor, de compreender as variações dentro da sociedade para atuar na formação desses indivíduos, isso vira a sua maior dificuldade. E aí a gente tem que ter uma postura dialética para poder fazer a leitura da realidade, a realidade pensada para fazer o <i>detour</i>, você tem que conseguir rodar o <i>detour</i>.</b></p> <p>Vai ter um caso ou outro, um ponto fora da curva que saiu disso, mas <b>nossa obrigatoriedade com a sala de aula nos coloca muito isso e teremos uma quantidade muito pequena de professores, no caso no IFRJ, no meu campus quase zero, que não atuem também no que a gente chamaria de Educação Básica.</b> No que a gente chama, que de fato é Educação Básica, o Técnico Integrado, o concomitante e EJA.</p> <p>Sempre tive parte da minha educação custeada pelo Estado, de uma forma muito organizada. Do Ensino Médio até hoje, estudei na Escola Pública. <b>Então se a sociedade me formou, o que quer de volta de mim?</b> Fiz Administração, quer que eu vá para o mercado financeiro ajudar a maximizar lucros? Não era isso que eu queria, <b>sempre quis devolver alguma coisa para a</b></p>

		<p><b>sociedade. E ainda veio como um espaço dessa minha vontade, de também exercer o magistério.</b></p> <p>Então acho que <b>vejo essa carreira como um componente dessa estrutura toda, se não tiver uma carreira que atraia profissionais...</b> É muito fácil contratar uma pessoa no Rio de Janeiro, um professor substituto bem qualificado é muito fácil, mas já <b>é muito difícil contratar um professor em Resende, quicá numa cidade do interior dos nossos sertões, né... E a gente não deixou de ter esses sertões.</b></p> <p>Liguei para saber onde seria, porque <b>se me chamassem para trabalhar lá não sei aonde eu não iria</b>, meu objetivo era trabalhar no Rio de Janeiro [...]</p> <p>[...] é uma <b>disputa política muito grande que as ciências e os sujeitos fazem entre si, em relação ao currículo.</b> Entendi Bourdieu na realidade, “o campo”, né... Era ali “o campo”, a Química brigando com a Física, não no sentido ruim, brigando mesmo pela <b>disputa de forças no campo, pela importância da sua disciplina, pela carga horária e ao fim e ao cabo também, pelo mercado de trabalho. Não é o primeiro plano, mas acontece essa disputa pelo mercado de trabalho. Se uma disciplina tem mais carga horária, tenho mais emprego para os profissionais daquela área...</b></p> <p>Um último elemento da carreira que quero elencar e que ouvi nos fóruns que participava, é que <b>a instalação de um campus é um programa de transferência de renda, porque quando desenhos uma carreira, consigo atrair um professor bem remunerado que vai fazer girar a economia local.</b> Então instalo um campus numa cidadezinha que tem uma renda per capita de R\$ 1.500, não é uma cidade das mais pobres brasileiras e coloca uma massa de trabalhadores que tem uma renda na faixa de R\$ 8.000, salário inicial do Professor Doutor. Por <b>mais que ele vá e volte dessa cidade, ele consome e faz rodar, contribui para girar a economia daquela cidade. Então, outro ponto que essa carreira faz, ao atrair, é uma transferência direta de recursos da União para lugares onde estão os Institutos Federais.</b></p> <p>O concurso previa dedicação exclusiva, ganharia menos, mas pensei “vou abraçar esse desafio”. <b>Porque a docência era algo que permeava uma vontade minha, a minha mãe é professora, ela não exerce, mas é professora de formação, normalista.</b></p>
<p>18) Experiência oriunda da prática; 19) Falta formação; 20) Formação técnica; 21) Legitimidade; 22) Acolhimento dos mais antigos; 23) Licenciatura; 24) Didática; 25) Troca entre pares; 26) Tutoria; 27) Aproximação com a realidade;</p>	<p>3) Preparo para a docência</p>	<p>Os outros cursos são acadêmicos, muito comuns, fiz Bacharelado, Mestrado e Doutorado depois que já estava aqui, mas <b>acho que são suportes teóricos.</b> É óbvio que influenciam, mas acho que para a prática <b>são esses elementos que fazem mais diferença [a formação técnica], a compreensão desses elementos, principalmente.</b></p> <p>Recebi o telegrama para me apresentar no Instituto, um concurso que fiz sem muita pretensão porque <b>sabia que não tinha formação suficiente para isso.</b> Mas consegui ir razoavelmente bem na prova, fui para prova de aula, <b>foi a primeira aula formal que dei na minha vida</b>, fui estudar, dei aula para parede, dei aula para minha esposa para poder fazer a prova de aula [...].</p> <p>Meu coordenador falou “não fica com medo, nesse momento serão duas disciplinas porque o curso está começando, <b>você tem tempo de ir estudando e se organizando. E aí aproveita e começa a estudar para fazer Mestrado.</b> Já de cara, ele falava muito para mim “<b>teu plano de vida é fazer Mestrado e Doutorado, já que você entrou para cá!</b>”.</p>



		<p>Mas abracei esse desafio e foi muito bom, porque <b>encontrei no primeiro dia de trabalho uma professora licenciada [...] ela me abraçou para me ensinar a ser professor.</b></p> <p>Então eu tive esses dois [...] <b>foram meus formadores, meus influenciadores</b> nesse primeiro momento de Educação Profissional.</p> <p>No primeiro momento, a troca que na indústria chamávamos de treinamento em serviço, que <b>é o profissional mais experiente ser seu tutor, te ajudar, dar dicas.</b> Então o papel do coordenador do curso quando cheguei para trabalhar, enquanto tutor da Educação Profissional, muitos colegas com quem pude trocar [...] esse <b>momento da tutoria</b>, que pelo menos na realidade do campus acontece bastante dentro das equipes, pode ser fortalecido. Mas isso muito na questão da prática, das rotinas da Educação Profissional e do campus.</p> <p>Um único elemento que eu tinha feito de formação de professor foi na Eletrobras [...] fiz um <b>curso de formação de instrutores</b>, da tradicional formação profissional, mas foi muito bom, porque ensinava estratégia didática, daquele curso bem focado, filmava sua aula para mostrar os pontos em que você podia ter melhorado, postura, fala, organização, quase que teatralizado, né? Era <b>minha única formação didática...</b></p> <p>No nosso último encontro falei um pouco sobre o problema do primeiro período, sobre a questão da evasão normatizada, aceita como algo inexorável, sobre os problemas que enfrentamos de entender quem é esse aluno que chega e que <b>a gente precisa rever o projeto pedagógico, rever a prática, precisa rever, como você está fazendo na sua pesquisa, inclusive, a nossa formação para dar conta dessa diferença, porque talvez a Universidade esteja formando o professor para dar aula na Universidade, que ainda é muito excludente.</b></p> <p>Temos contato com esse estudante que chegou no Ensino Médio agora, então é gente muito jovem, de diferentes realidades e quando temos oportunidade de atuar além do Ensino Médio [...] <b>Você começa a olhar mais para a realidade</b>, a gente tem a possibilidade de <b>se aproximar mais da sociedade como de fato é, a leitura da realidade social fica mais próxima para a prática docente.</b> E quando você começa a ter a <b>atuação mais na formação superior</b>, mais na Pós-Graduação, <b>você começa a perder esse potencial</b> de não... <b>Escorrega pelos seus dedos o potencial de conhecer a realidade, porque são extratos que são tradicionalmente mais elitizados.</b> Então essa é uma <b>grande potencialidade da atuação na Educação Profissional e Tecnológica, que é derivado da verticalização. Ao mesmo tempo, esse é o grande desafio de se formar enquanto docente, para dar conta de realidades tão distintas.</b></p> <p>Considero que <b>minha prática de estudante me favoreceu muito para atuar no Instituto Federal, junto com o tempo de ter sido Técnico.</b> Isso <b>me dá uma legitimidade muito grande</b> dentro dos debates no campus, quando me coloco assim...</p>
<p>28) Conselhos Acadêmicos; 29) Alfabetização política; 30) Prática; 31) Institucionalização da formação para a EPT;</p>	<p>4) Formação docente no IFRJ</p>	<p>Considero que quase quatro anos no CAET são fundamentais para minha <b>alfabetização política em Educação Profissional e Tecnológica.</b> Aprendi muito sobre construção de projeto pedagógico trabalhando na PROET quando estávamos fazendo a revisão dos projetos pedagógicos, das matrizes curriculares, porque tinha obrigação de incluir Filosofia e Sociologia... E aí <b>pude entender esse debate político por espaços, esse debate da educação integral versus a justaposição das caixas [...]</b> <b>Foi ali que eu entendi essa luta do currículo integrado.</b></p>

<p>32) Licenciatura como oferta prioritária na graduação;</p> <p>33) Carreira não atrativa;</p> <p>34) Foco nas Redes de Educação Básica;</p> <p>33) Baixa adesão;</p>		<p>Entendo que, por exemplo, <b>isso pode estar um pouco em algumas licenciaturas</b> [sobre o papel da educação profissional]... Para sermos mais claros, isso pode estar mais intrínseco, mais internalizado é o termo correto, porque ainda percebo, principalmente por conta da inserção natural, não, não é natural... Da <b>inserção prioritária dos estudantes egressos das nossas licenciaturas nas Redes Públicas, esse é o principal lugar onde ele se inserem, nas Redes Públicas com Ensino Médio e o segundo segmento da Educação Básica.</b></p> <p><b>Se a gente tivesse essa política, acho que seria muito bom já começar, enquanto alguém que demanda esse profissional de Educação Profissional e Tecnológica, em começar a habilitar os novos licenciados para darem conta disso.</b></p> <p><b>Nos eventos formativos formais a gente ainda acaba tendo uma assistência muito baixa.</b> Fizemos a Imersão da Graduação, temos os projetos, principalmente o Encontro PIBID, que são de debates, não falta encontro, não falta debate na Rede para a gente fazer isso, <b>mas acho que a nossa assistência é muito pequena.</b></p> <p>A gente já tem um acúmulo nesse extrato, pelo menos eu pude ver o corpo docente preparado para isso [sobre conhecimentos da EPT]. <b>Mas acho que ainda dentro do currículo do nosso Instituto e da nossa “política” de formação não formal, porque a gente não tem uma política formal escrita, né... Qual é a política? Qual é o professor que eu quero formar? É óbvio que a gente tem boas diretrizes no projeto político pedagógico, mas muito focada na formação do professor enquanto sujeito crítico, agente de mudança da realidade do seu aluno através da educação...</b> Mas percebo muito, e aí posso dizer que não só na formação de professores, <b>uma visão do IFRJ de formar para as Redes Públicas.</b></p> <p>Acho que esse <b>foco da Rede Pública dificulta que a gente tenha um projeto para a Educação Profissional.</b> Acredito, não sei se teremos pernas para isso, que <b>a partir desse esforço do CERTIFIC e com a Pós-Graduação que está sendo feita para os docentes, a gente consiga produzir um capital que possa começar a desenhar uma política para que a gente atue.</b> Sei que na Rede já temos <b>licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica,</b> não as conheço, colegas já me falaram sobre elas, salvo engano nós já temos duas...</p> <p>Mas entendo que <b>um componente que desequilibra a minha formação, que me distingue, foi ter participado dos Conselhos.</b> Acho que a minha colocação profissional, as oportunidades de cargos gerenciais, de questões que se se apresentaram para mim e que pude participar no IFRJ aconteceram justamente pela visibilidade que a participação no Conselho me dava e <b>eu ia aprendendo tudo, absorvendo tudo que eu queria. [...] Então esses espaços dos Conselhos, eles te formam bem para a política.</b></p> <p>Estou me lembrando muito porque semana <b>passada fui à entrevista do CERTIFIC e tive que abordar algumas dessas questões, então elas estão fervilhando no meu sangue.</b></p> <p>Vou trazer um elemento que é a <b>nossa oferta de Graduação ser prioritariamente em licenciaturas.</b> Quando olhamos para o perfil de oferta do IFRJ, vou chutar um número que não é preciso, só para termos uma ideia... No Campus Nilópolis [...] o campus que temos mais oferta de graduação, 50% é em licenciatura. A maioria dos campi ofertam só licenciatura, como Caxias, Volta Redonda, Paracambi é meio a meio também... <b>Então temos uma profusão do curso de licenciatura que traz para</b></p>
--	--	---

		<p>a gente um aluno que já é... [...] temos historicamente déficit de professores com licenciatura em Física, pois e não atende a lógica de mercado, o salário não sobe e aí a gente está formando isso, eram para estar lotadas as turmas de licenciatura em Química, Física e Matemática, que são as que a gente oferece. Até conseguimos preencher as vagas, mas os alunos se desencantam com a profissão. Sei que é difícil, tem um monte de problemas de currículo para a gente resolver, mas trabalhamos em áreas que têm problemas estruturais, que não atendem nem as lógicas de mercado.</p> <p><b>Meu principal espaço formativo no IFRJ foi a participação nos Conselhos.</b></p> <p><b>É preciso olhar para a formação humana sob uma perspectiva mais ampla, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica [...]</b> Para essa formação, a desse outro grupo tão forte pesquisando a educação sob uma perspectiva diferente, não vou julgar, dizer “mais ampla”, porque é fundamental que a gente tenha essa pesquisa na educação <i>stricto sensu</i>, no processo cognitivo, no processo de ensino-aprendizagem [...] Então acho que <b>cabe ao Instituto fazer um movimento como esse, é importante que a gente atue na formação de professores</b>, que não perca o foco para a formação para as Redes Públicas, mas nos cabe, porque <b>temos acúmulo de capital para isso, acúmulo de conhecimento, capital enquanto conhecimento, enquanto experiência, enquanto expertise, fazer essa virada e quem sabe inserir nas diretrizes curriculares da formação de professores a formação para a Educação Profissional, não só uma disciplina, mas um olhar.</b></p> <p><b>A participação nos Conselhos, enquanto formação da política educacional, é fundamental. A discussão nos Conselhos Acadêmicos é extremamente rica, é extremamente... É maravilhosa! É óbvio, como todo debate, às vezes acalorado demais...</b></p> <p><b>Acho que se as equipes rotacionassem as pessoas nos conselhos, teríamos um espaço de formação para o olhar da política educacional e da missão institucional muito maior do que qualquer palestra que a gente vá.</b></p> <p><b>E o treinamento em serviço, que é o que tem que botar a mão para fazer.</b></p> <p>[sobre a atuação nos conselhos] é sempre uma incompletude... Então <b>isso vai me formando</b>, isso é muito bom, acho que uma estratégia é essa.</p>
<p>34) Formação integrada; 35) Atendimento a diferentes níveis; 36) Cobrir lacunas; 37) Classes populares; 38) Potencialidades; 39) Expansão; 40) Histórico institucional; 41) Projeto de país; 42) Comparação com a Universidade; 43) Transformação;</p>	<p>5) Institucionalidade dos Ifs</p>	<p>[...] nossa experiência na Educação de Jovens e Adultos é Educação Profissional, a gente não faz a EJA com aceleração para o primeiro ciclo da Educação Básica, <b>recebemos os alunos para fazer a Educação de Jovens e Adultos articulada com Ensino Médio Integrado.</b></p> <p><b>Então a formação profissional do Instituto Federal tem um potencial transformador, a formação integrada tem um potencial transformador maior do que o outro.</b></p> <p>O governo poderia ter mantido as Universidades, ter continuado com REUNI, PROUNI, com os projetos de expansão da Educação Superior que não se limitaram a ampliação das Universidades públicas. Mas <b>a Universidade tem uma velocidade, que é diferente na privada, na pública e o Instituto tem uma outra rotação própria...</b></p> <p>É uma demanda para as cidades médias do interior, de serviços. Por exemplo, precisa ter dentista, precisa ter médico, isso aí todo mundo enxerga, mas precisa ter quem conserte geladeira, precisa ter quem conserte a máquina de coletar grão, aí essas</p>

		<p>peças que têm capital precisam promover toda uma rede de serviços nas cidades médias. Então pode parecer que estava falando gente no Rio de Janeiro, mas não era daqui que a gente estava falando, <b>a gente estava falando do Brasil e até por isso temos essa expansão territorial dos Institutos.</b></p> <p>No mercado educacional do Rio de Janeiro, tem as Universidades privadas procuradas pela elite, as Universidades públicas, principalmente a UFRJ e a UERJ, com seus grandes potenciais, que atende tanto as elites de renda, quanto os melhores estudantes de classe média e, hoje, até a classe mais baixa... Falando de renda só, eu não classifico pessoas, classifico a renda delas, <b>vão acessar prioritariamente essas como a primeira escolha delas, o Instituto tradicionalmente vai ser a segunda escolha...</b></p> <p>O projeto de Instituto Federal é <b>um projeto que foi se construindo no tempo...</b> Acho fundamental entendermos a criação do CEFET como uma institucionalidade que era mais do que uma Escola Técnica, quando se começa a atuar com <b>Graduação.</b></p> <p>E aí a forma constitutiva da carreira em lei, do Instituto em lei, reforça que <b>é um pensamento para um longo prazo maior do que o de um mandato</b>, que responde anseios da sociedade e do mercado, de ter profissionais mais escolarizados como forma de tentarmos aumentar a produtividade do trabalhador.</p> <p>O Brasil precisava disso. Acho que é interessante, independentemente de posição política, <b>pensarmos em projetos de país.</b> O país precisa aumentar o tempo de escolarização da sua massa de trabalhadores, a população precisa ser mais escolarizada. E a gente sabe que... O que é mais caro? É trabalhar com a escolarização da Graduação, porque tem que trabalhar com a escolarização do Ensino Médio, que têm taxas de evasão muito complicadas. <b>Então acho que a gente faz um projeto híbrido... É preciso usar mais essa hibridez na oferta de vagas</b>, mantendo os parâmetros legais, “o que essa instituição está precisando agora? Vamos aumentar essa oferta aqui, diminuir essa outra”, acho que <b>ainda não chegamos nesse patamar, porque ainda não concluímos uma implementação mais consolidada.</b> Mas penso que o Estado brasileiro, a partir da ação de um governo que vinha para um segundo e terceiro mandatos, o que permite fazer projetos mais longos, pensou...</p> <p>Então nessa condição periférica que me coloco [em relação ao ensino superior], <b>somos o segundo plano na atuação, mas quando vamos para o Ensino Técnico, a gente é o primeiro plano, então temos uma potencialidade.</b></p> <p>Em especial com a Educação de Jovens e Adultos, acho que é <b>o contato com o povo, com o povo não elitizado, então isso é uma potencialidade</b> que os colegas vislumbravam.</p>
<p>44) Diversidade; 45) Custo de oportunidade; 46) Não territorializado; 47) Alteração do público quando vira IF; 48) Licenciatura pouco atrativa; 49) Auxílio estudantil; 50) Cotas; 51) Evasão.</p>	<p>6) Os estudantes do IFRJ</p>	<p><b>Quem são os alunos do Instituto Federal? Eles são muito diferentes e eles são diferentes em cada campus, diferentes em cada curso, eles são diferentes em cada Instituto, em cada nível de ensino.</b></p> <p>Tenho um monte de aluno de classe média no campus Rio de Janeiro que vem para poder estudar de graça, mas com o advento da <b>Lei de Cotas... É política pública, é intencional, não é obra do Divino Espírito Santo, é política pública intencional, é pensado, é uma luta pela redução das desigualdades, não é perfeito, tem limitações [...]</b></p> <p>Se você conversar com alguns professores eles vão dizer “meus <b>alunos do Ensino Técnico são muito melhores do que os da Graduação</b>”, porque aquele é o primeiro plano.</p>

		<p><b>Mas nosso aluno é múltiplo, diverso, nosso campus é colorido, graças a Deus! O meu campus é colorido em todos os aspectos, questões raciais, de gênero, de identidade, fico feliz por isso.</b></p> <p><b>Acho que o aluno que consegue entender o potencial transformador do Instituto fica, o que não consegue entender ou não se interessa por esse potencial de transformação vai embora.</b></p> <p>Ele não é territorializado, vem de diversas realidades sociais e educacionais, né... E aí recebemos alunos com percursos e realidades educacionais muito díspares. Uns ótimos, maravilhosos, que não precisam de nada, e outros que precisam de tudo e ainda assim vão conseguir romper as barreiras e os custos de oportunidade para trabalhar. Não dá para comparar... Por exemplo, eu tinha uma aluna que morava em Vila Isabel, no curso Técnico Integrado e os pais a buscavam, a minha disciplina era à noite. Enquanto outro aluno tinha que ir para a Central pegar ônibus, porque morava em um lugar muuuuuuito longe em Caxias, depois de Saracuruna, chegava em casa muito depois de meia-noite. Para mim, <b>qualquer coisa dele é mais brilhante do que o da outra, porque as condições de produção do ato educativo para ela são muito mais favoráveis, então estou usando essa questão do território para explicar que junto com isso vem milhares de diferenças, principalmente educacionais.</b> As educacionais alguns alunos conseguem superar, mais simples, as territoriais é complicado, que envolve que ele pudesse se mudar ou que a gente tivesse Institutos próximos...</p> <p>Por exemplo, posso dizer o que a gente tem, da época em que eu estava na gestão, com Volta Redonda. É uma cidade que tem o IDH bom, considerando a realidade brasileira. <b>Os alunos do Ensino Médio são, em maioria, de Volta Redonda, mas os alunos de Graduação não.</b> Porque o aluno de renda média de Volta Redonda, de qualquer lugar de um modo geral, <b>não faz licenciatura porque vê uma profissão de pouca atratividade...</b> Ele vai fazer Engenharia, Medicina, Veterinária... E aí, quando você ia para o aluno de Graduação, você não tinha recurso, porque a forma de distribuição do recurso considera o IDH da Unidade Escolar, do município, e <b>esse estudante vinha de regiões de mais baixo IDH.</b> Eu acredito que se fizer uma pesquisa com base nas conversas que eu tive, <b>é a característica de 100% dos alunos da licenciatura.</b></p> <p>Diferentes escolas têm diferentes potenciais de atração do indivíduo. <b>Tem um conceito da Economia que é o “custo de oportunidade”, que é o custo do que você abre mão para fazer aquilo que você escolheu. Estudar no IFRJ tem um custo de oportunidade logístico muito grande para nossos alunos.</b> Eles deixam, por exemplo, de dormir mais tempo para acordar às 4 horas da manhã e pegar um trem para estudar. O aluno se desloca de Santa Cruz ao Rio de Janeiro, de Cascadura, Paracambi e aí a maioria dos campi fez esse mapeamento por conta do Movimento Passe Livre... Se você quiser dar uma pincelada para enriquecer a sua discussão, <b>o aluno do Instituto Federal ele é um “não territorializado”, nosso potencial faz com que a gente tenha essa atração [...]</b></p>
--	--	--

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	TRECHOS DE REFERÊNCIA
<p>1) Prática; 2) Curso Normal; 3) Trabalho como prioridade; 4) Didática para ensino superior; 5) Foco na Educação Básica; 6) Pós-Graduação; 7) Dificuldade para estudar; 8) Espaços de acolhimento;</p>	<p>1) Preparo para a docência</p>	<p>[...] <b>dou aula nos cursos de licenciatura hoje, só que lá atrás atuei na Educação Básica</b>, então quando discuto sobre escola, Educação Básica, não discuto de um lugar onde só fui aluna, <b>discuto de um espaço no qual fui professora</b>, sei das dificuldades que acontecem, claro que de uma forma genérica [...] Mas estive lá, com o aluno do meu lado, sei das dificuldades que ele e a família passam, que a Direção passa, não tem recurso... Então <b>quando vou discutir educação, tenho plena consciência que não discuto somente a partir do que leio em um livro, discuto a partir daquilo que vivenciei.</b></p> <p>[...] <b>a dar aula em algumas escolas</b> privadas pequenas, com alfabetização de criança e fiz um concurso para o Estado, na época eram 40 horas. Então fui aprovada e trabalhava o dia inteiro, pegava de 8h às 17h e era assim... <b>Dava aula de manhã e à tarde era reforço</b>, esse tipo de atividade ofertada no CIEP, quando tinha uma estrutura...</p> <p>[...] já circulei por diversas escolas e poucas foram aquelas em que a Diretora se sentou com a gente e disse “essa escola fica nesse bairro, tem essa dificuldade, acontece isso ou aquilo”... <b>Você vai aprendendo isso ao longo do tempo</b> [...]</p> <p>Lembro que, quando estava no Doutorado em Educação, de uma disciplina chamada “Didática no Ensino Superior” e eu fiquei super animada, porque estava ingressando, começando a dar aula na Graduação. E quando você discute didática, geralmente é uma discussão mais ampla e acaba voltando um pouco para crianças e jovens. Pensei assim “<b>vai discutir didática no Ensino Superior, para mim isso vai ser muito bom</b>”, <b>só que cheguei lá e não era isso, era Educação Básica</b>, Educação Básica, Educação Básica... E eu pensei “<b>e o Ensino Superior?</b>”. Aí fui conversar com o professor, me inscrevi com a ânsia dessa discussão, mas ele respondeu “geralmente as turmas são formadas por professores que atuam na Educação Básica, então acaba puxando mais”, foi um pouco frustrante também...</p> <p>O estudante pode pensar “fiz aquela pergunta para a professora e ela não sabe, que professora nova é essa que chegou?”, então <b>a gente fica muito insegura, né?</b></p> <p>Eu via <b>o curso de Mestrado como algo muito distante</b>, “para quem é muuuito inteligente”, “tem que ter tempo para estudar” [...]</p> <p>Terminei o curso e, se <b>no caso do Mestrado eu achava que era uma coisa que não era para mim, Doutorado então...</b></p> <p>Pensava “<b>não tenho como estudar para a prova</b>”, sempre <b>trabalhei o dia inteiro</b>, né... E nessa época eu já era <b>Técnica em Assuntos Educacionais, trabalhava o dia inteiro e dava aula para EJA à noite, não tinha horário, como que eu ia estudar?</b></p> <p>[...] <b>não pensava em faculdade</b> [...] Não tinha em casa “olha, você terminou o Ensino Médio, agora vai fazer uma Graduação”, não tinha isso, <b>você tinha que arrumar um emprego.</b></p>
<p>9) Memória afetiva; 10) Referências; 11) Aptidão;</p>	<p>2) A escolha pela docência</p>	<p><b>Sempre quis ser professora</b> [...]</p> <p>[...] <b>eu gosto de dar aula, gosto de estar com gente, com os alunos</b> [...]</p> <p>[...] <b>gosto de estar em sala</b> [...]</p> <p>[...] muitas pessoas diziam “ah, fazer Pedagogia, ser professora, ficar dando aula para criança...” [tom de reprovação]... Aí fiz para Administração, não passei [...] Então pensei “<b>não, eu quero fazer Pedagogia!</b>”, pelo o que tinha lido no jornal era <b>aquilo que eu queria, aí fiz e passei. Comecei a estudar, vi que era aquilo mesmo que eu queria</b> [...]</p>

		<p>[...] hoje vejo que <b>a única referência de profissão que eu tinha era “professora”</b> [...] Porque a gente vive na escola, desde quando nascemos estamos na escola, então <b>a única referência que eu tinha era essa</b>, eu brincava de boneca, dava aula para boneca, não via ser possível ser uma outra coisa.</p>
<p>12) Licenciatura não contempla a EPT; 13) Abertura para o saber pedagógico; 14) Equipe pedagógica; 15) Ausência de institucionalização da formação; 16) Vivência; 17) Formação permanente; 18) Especificidades dos níveis; 19) Complementação;</p>	<p>3) Formação docente para a EPT</p>	<p>[...] <b>não fui formada, não tive discussão nenhuma.</b> Posso até dizer, desde lá do curso Normal [...] você acaba tendo uma ênfase para trabalhar com crianças. Embora a formação seja para você atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e isso abranja também a EJA, <b>não se falava</b> [...] você se forma para trabalhar com crianças.</p> <p>[...] as discussões que tive ao longo da minha formação foram voltadas para a Educação Básica, <b>sem esse viés. A Educação Técnica e Tecnológica também abrange a Educação Básica, só que eu não tive discussão nenhuma.</b></p> <p>[...] <b>no curso de Graduação não lembro de disciplina nenhuma com essa discussão de Educação Técnica e Tecnológica e nas demais formações... Fiz Mestrado em Educação, Doutorado em Educação, talvez seria válido você ter alguma coisa nesse viés, mas eu também não tive.</b></p> <p>O discurso que a gente tem, até <b>em relação a esses cursos de complementação</b>, é justamente esse, <b>o professor fez bacharelado, não fez a licenciatura, então essa “pegada” ele não tem.</b></p> <p>[...] <b>dei aula a minha vida inteira</b> [...] passei por vários níveis de ensino, então esse seria mais um. Lembro que <b>fui com um certo receio por ser Graduação, muita coisa não sabia e até hoje não sei, então tinha medo de vir alguma pergunta que eu não soubesse responder...</b></p> <p>E a gente vai se constituindo, se construindo enquanto docente de um IF, mais na prática em si do que algo assim... Formal, de <b>ter um espaço para alguém te dizer que instituição é essa</b>, na qual você não vai apenas dar aula no curso de Graduação [...]</p> <p>Sentia que, <b>quando tinha alguém da CoTP para discutir avaliação, para discutir práticas pedagógicas, percebia nos questionamentos deles quantas dúvidas tinham, quanta sede eles tinham de ouvir!</b> Antes eu achava, enquanto pedagoga e eles da área “X”, <b>“como é que eu, enquanto pedagoga, vou dizer para um professor de Física, de Química, de Biologia, que a prática dele tem que ser assim ou assado?”</b>. Mas não, <b>eles querem ouvir isso da gente!</b></p>
<p>20) Verticalização; 21) Acesso, permanência e êxito; 22) Função social; 23) Público mais vulnerável; 24) Estrutura antiga;</p>	<p>4) Institucionalidade dos Ifs</p>	<p>Tem o Ensino Médio, a Graduação, tem a Pós... Que espaço é esse?</p> <p>Mas como também <b>não sabemos direito o que a gente é...</b> Acho que é bem confuso em relação a isso.</p> <p>Então acho que é isso, se eu fosse resumir, seria assim, <b> você tem que ter a ideia e uma estrutura que seja diferenciada, porque não foi... Mudamos o nome, mudou a ideologia, mas a estrutura de turmas, de grade de horários, continua a mesma.</b></p> <p>Acho que <b>a ideia do Instituto em si é perfeita, de você pensar a formação de uma forma ampla, pensando no aluno.</b> Esse jovem que entra no ensino médio pode se manter nessa instituição, temos cursos diversos, dependendo da área ele pode se manter ali.</p> <p>[sobre a verticalização] ao mesmo tempo, <b>não conseguimos criar esse elo. Tem os níveis de ensino, só que a gente acha que não tem...</b> Por vários motivos, não sou eu enquanto</p>

		<p>professora que não consigo criar esse elo, acho que... <b>Talvez a estrutura não permita.</b></p> <p>[...] <b>o pessoal está entrando, só que eles não ficam, principalmente o povo mais velho.</b> Então acho que isso é uma coisa que a gente ainda não conseguiu, <b>desde que virou Instituto em 2009, não conseguimos avançar em relação a isso.</b></p> <p>[...] o olhar que tenho hoje em relação ao Instituto é que, embora a gente seja rico por ter Ensino Médio, Graduação e a Pós-Graduação no mesmo espaço, <b>esse diálogo ainda não consegue acontecer.</b></p> <p>Acho que avançamos muito em relação à entrada do aluno, só que <b>muitas vezes esse aluno não fica.</b> Então acho que a função social da instituição não é somente receber, nisso já avançamos com o Sisu e o Enem. <b>A questão é esse aluno ficar e terminar. Ele passar por essa instituição e ir até o final.</b></p> <p>A gente até <b>discute mais a questão da EJA,</b> tem lá no campus o Proeja... Dizem, não lembro dessa época, não estava lá ainda, mas quando o Proeja foi para Nilópolis, havia uma discussão “EJA aqui? Aqui é uma instituição de excelência”! Então acho que, <b>em relação ao Proeja, até avançamos alguma coisa, mas esse pessoal mais velho, que entra nos cursos de graduação, é uma discussão que a gente ainda não tem.</b></p> <p>[...] <b>a função social do Instituto, enquanto um todo, é tentar garantir o máximo sucesso desses estudantes e a conclusão dos cursos,</b> seja ele qual for, qual nível for.</p> <p>Só que muitas vezes ele não consegue aprender por uma questão lá de trás, algum conhecimento que ele não deu conta e que faz com ele tenha dificuldade agora. Então, <b>de que forma o Instituto pode ali criar uma estratégia para que esse índice de reprovação, que é histórico, mude?</b></p> <p>Então <b>qual seria a função do Instituto? Se tem reprovação, vamos criar outras turmas,</b> esse professor vai ter lá uns 20 para poder dar atenção. Então acho que <b>isso pode possibilitar o sucesso desse aluno nessa disciplina e no curso, porque uma disciplina onde ele fique reprovado, reprovado, reprovado faz com que ele largue o curso e pense “a culpa é minha, não é possível, não consigo aprender isso”.</b></p>
<p>25) Diferenciação por área de formação; 26) Educação Básica; 27) Comparação com a Universidade; 28) Visão de docente rechaçada; 29) O pedagógico muda a relação com o aluno; 30) Exclusão do aluno; 31) “Velhos” x “Novos” docentes; 32) Olhar de classe; 33) Ausência de estratégias institucionais; 34) Deslocamento para o campus; 35) Atuação em diferentes níveis; 36) Atuação para além da sala de aula;</p>	<p>5) Trabalho docente</p>	<p><b>Temos as áreas específicas, não estou querendo jogar no professor que dá essas aulas, mas assim... Esse olhar para o estudante mais velho não existe,</b> então eles vão sumindo [...]</p> <p>[...] <b>é diferente de uma Universidade,</b> onde a pessoa dá aula na graduação, mas, se ele não tiver vivenciado a Educação Básica em outros espaços durante a vida profissional, esse olhar pode se perder. Ele vai acreditar que dá aula daquela forma ali e pronto, porque não tem esse viés, então vejo isso como muito rico.</p> <p><b>Dentro daquilo que a gente recebe, estar junto, o planejar também conta, não apenas dar aula.</b></p> <p><b>Você dá sua aula, corre, vai para outra aula. Você tem uma ideia, mas junto com essa ideia tem que ter uma estrutura [...]</b></p> <p>Então <b>quando a gente pensa nesse espaço que você pode atuar nesses níveis, você não perde o chão na escola [...]</b></p> <p>Pergunto por que o aluno não está vindo e eles respondem “repetiu o Pré-Cálculo, a Geometria Analítica...”. <b>Essas são falas que você ouve há muito tempo [...] entrei em 2009, estamos em 2020 e eu ainda ouço esse tipo de coisa. Não conseguimos, enquanto corpo docente, sentar e ver [...]</b></p> <p>[...] queria sair de Paracambi, não pelo local, não tive problema nenhum lá, mas por ser distante. Eu saía de casa muito cedo,</p>



<p>37) Dedicção exclusiva;  38) Individualismo;  39) Falta estrutura;  40) Ensino remoto;  41) Falta diálogo;</p>		<p><b>tinham dias que levava mais tempo para chegar, nesse translado, do que dando aula, efetivamente.</b></p> <p>Não sei se serei leviana de afirmar isso, mas <b>aquele docente que vem dessa trajetória de escola técnica</b>, que fez mestrado fora do Brasil, fez doutorado não sei onde, pelas falas que se tem, acho que esse olhar é mais crucial em relação a esse aluno. E mais... Eu tinha uma visão de que <b>esse pessoal da área de Física, Matemática, acho que da Química nem tanto, teria um pouco mais de dificuldade de querer discutir as questões pedagógicas</b>, acho que esse viés passa por aí, <b>de você não apenas ser aquele que vai dar aula, que vai encher o quadro, mas se você trabalha as questões pedagógicas, didáticas, avaliação, o seu contato com o aluno muda também.</b></p> <p>[sobre sucesso escolar] Porque se ele vem de muito fracasso, reprovado naquela disciplina e a instituição não cria... Como é que pode? Tenho casos de alunos, principalmente em “Pré-Cálculo”, que repetem a disciplina muitas vezes e é muito louco, porque esta disciplina é para alunos ingressantes, então a turma já inicia com 40! Aí vamos dizer que ficam 20 reprovados, é mais ou menos isso, no outro semestre essa turma vai ter 60! Então há uma reprovação em massa porque <b>professor nenhum vai dar conta de uma disciplina complexa em uma turma de 60 alunos!</b></p> <p>[...] quem promove esse sucesso? <b>Acho que o professor tem uma parcela grande em relação a isso...</b></p> <p>Vou dar um exemplo do que estou vivendo hoje: <b>como posso promover o sucesso desse aluno mediante as aulas remotas que iniciam na próxima semana? Sabemos que tem aluno sem acesso, que não tem espaço em casa para estudar, tem aluno que trabalha o dia inteiro, tem aluno que mora no mesmo cômodo que o pai, a mãe e cinco irmãos... Como que eu aqui, do outro lado, vou ajudar ele? Bom, você pensa “ele não tem acesso, não tem como dar continuidade aos estudos, tranca e quando isso acabar a gente volta” ou vou tentar criar alguma coisa para que ele fique.</b></p> <p>É o cara que trabalha, que já está há 20, 30 anos sem estudar, então a sua aula não pode ser igual àquela direcionada ao menino de 18 anos que saiu agora do ensino médio, que vai para a aula de banho tomado e de chinelo, não é o mesmo. Então <b>como esse professor vai dar essa aula, de forma que ele abrace também aquele senhorzinho, entendeu? Então é bem complexo, passa por esse olhar de classe.</b></p> <p>[...] quando penso no Instituto, <b>esse professor que dá aula na graduação e no ensino médio, eu acredito, estou supondo, que ele tenha uma forma de atuar diferenciada, porque ele está lá no médio, então sabe a dificuldade que, às vezes, esses alunos carregam ao chegar graduação.</b> Então vejo isso como rico. Assim, quando esse professor atua na graduação e atua na pós-graduação também, <b>ele acaba tendo uma visão da educação mais ampla [...]</b></p> <p>Então hoje estou em um lugar só... É bom porque <b>você tem a carga horária para conciliar no lugar, mas ao mesmo tempo isso não quer dizer que eu sou exclusivamente dali, porque não consigo sentar com os outros, cada um é um horário.</b></p> <p><b>Nossas organizações e planejamentos são individuais.</b> Posso ir para a sala de professores sozinho, posso fazer na minha casa... Acho que faltou, posso estar sendo ousada em falar isso, ter a ideia, mas pensar em uma estrutura que comporte essa ideia, porque senão <b>esse elo fica individual.</b> “Ah, dialogo muito com a professora X, vou conversar com ela para ver se</p>
---	--	---

		<p>fazemos um trabalho juntos”, <b>fica algo que é subjetivo e não é isso!</b></p> <p>[sobre o ensino remoto] ele falou que arrumou emprego e na hora da aula não tem como estar ali. Pensei “o que vou fazer agora?”. Estou usando esse termo “função social” pela pergunta que você fez, mas é uma reflexão que acho que todo professor tem que fazer: <b>qual é minha função social dentro dessa instituição? [...] pode ser que ele só tenha o sábado, aí vou atender ele no sábado? De repente é ele e mais dez, mas tenho minha casa, tenho minha família... Então são coisas que teremos que botar em uma balança porque não é só o outro, é você também... Mas você tem que pensar “mas isso é só durante um tempo, qual é minha função ali?”. Porque se eu disser que não posso tirar dúvidas em um sábado de manhã, ele vai sair!</b></p> <p>Em relação a isso [reprovação], já houve discussão de pensar quais são os docentes que atuam nos primeiros períodos, porque <b>se você coloca um docente mais... Com esse viés, “só ficam aqui os bons”, acaba excluindo um grupo maior ainda. Não é assim “o docente tem que ser mole, tem que ser bonzinho”, mas tem que ter um olhar mais amplo em relação aquele estudante.</b></p> <p>Uma coisa que a gente vê, que ouço, porque não dou aula no ensino médio, é que você tem uma reprovação muito grande na Física e Matemática, Química nem tanto... Poxa, mas se você tem licenciatura lá, esses alunos da licenciatura não podem dar um apoio, fazer uma atividade? <b>Não tem lógica você ter um índice alto de reprovação em duas disciplinas que no mesmo espaço, no mesmo campus, você tem futuros professores que poderiam atuar. Acho que é a falta desse diálogo que faz a gente não avançar de uma forma mais plena [...]</b></p> <p>Eu ainda ouço aluno dizendo que no primeiro dia de aula <b>ouviu do professor “olha, aqui só ficam os bons, só fica quem realmente consegue acompanhar porque é difícil, porque é complexo”,</b> isso para o aluno que está entrando. Então você tem uma diversidade muito grande e eu só <b>fico um pouco admirada porque não são professores velhos!</b> “Ah, o cara se formou na década...” sei lá, mas não, <b>é o pessoal novo, porque quem entra hoje para dar aula não é velho, é um pessoal novo. A gente sabe que os currículos não mudaram do jeito que a gente pensa, mas muita coisa já avançou e esse professor novo, de 30 a 40 anos que ainda está falando isso. E, isso me assusta um pouco, porque você acredita que esse pessoal mais novo vai chegar querendo que esse aluno fique, mas acho que não, não tem esse olhar.</b></p>
<p>42) Afetividade; 43) Trabalhadores; 44) Diversidade; 45) Baixa renda; 46) Egressos; 47) Evasão dos mais velhos;</p>	<p>6) Os estudantes do IFRJ</p>	<p>[...] <b>os alunos são maravilhosos, tenho amizade com vários até hoje.</b></p> <p>[...] pelo menos <b>dos cursos de licenciatura, são alunos de baixa renda e são alunos que, no caso, trabalham [...]</b></p> <p>[...] dou aula só nas licenciaturas, vejo que seus alunos... <b>Tem um perfil, principalmente na Física, que é a baixa nota de entrada... São alunos que queriam alguma Engenharia e não conseguiram, então entram no curso e são de baixa renda [...].</b></p> <p>[...] <b>tem um ou outro que escapa, que você vê que ele vem de casa, tem uma estrutura por trás, mas grande parte eu acho que não, é baixa renda.</b></p> <p>Isso vira um ciclo, a gente vê que <b>depois que se formam, eles vão meio que se empurrando [...].</b></p>

		<p>E esses alunos, às vezes, <b>vão dar aula com um certo déficit, não da Graduação em si, mas desse longo histórico que eles trazem</b>, acaba virando uma bola de neve.</p> <p>Muitas vezes <b>esse aluno da EJA, claro, é um outro perfil, mas ele está muito próximo do aluno que recebemos nos cursos de Graduação...</b></p> <p>[...] geralmente <b>esses alunos mais velhos saem e é muito triste!</b> Porque assim... É Física, Química, Matemática e ele entra com 50, 60 anos, já tem um tempão sem estudar... Na primeira semana de aula ele vai com aquele brilho no olhar, “só agora que pude retomar”, “criei meus filhos, já estão estudando”, e você vê aquela turma cheia com 40, 50 alunos e <b>eles vão sumindo, chego a me arrepiar, eles vão sumindo por que a instituição não dá conta deles [...]</b></p> <p>[...] <b>nos cursos você tem de tudo</b>, tive aluno de 17 anos, acabou o Ensino Médio e já entrou no curso de Graduação! E você tem aquele senhor, isso que me deixava muito triste, senhores às vezes de 50, 60 anos quando contam a história... No início, no primeiro dia, eu sempre gosto de ouvir um pouquinho, “ah, porque só agora tive a chance de estudar”, e eu trabalhei com EJA, sou apaixonada pela EJA [...].</p>
<p>48) Não forma para a EPT; 49) Baixa adesão; 50) Foco na didática; 51) Falta diálogo; 52) Preparo dos novos docentes; 53) Formação permanente; 54) Avaliação das necessidades; 55) Obrigatoriedade da formação.</p>	<p>7) Formação docente no IFRJ</p>	<p>[...] você <b>não tem uma discussão ampla, uma disciplina específica</b>. Nunca tinha pensado nisso... Então <b>não tem, não formamos hoje no Instituto Federal</b>, que tem essa base de Educação Técnica e Tecnológica, <b>professores para atuarem na Educação Técnica e Tecnológica, o que é muito contraditório, né?</b></p> <p>[...] <b>para esse item específico não, você tem uma formação mais abrangente</b>. Por exemplo, em Nilópolis toda quarta-feira, e agora continua de modo virtual, tem a formação docente, você fala sobre avaliação, sobre metodologias ativas, você fala sobre diversos temas que são importantes para a formação docente, mas <b>não tem esse viés de Educação Técnica e Tecnológica</b>.</p> <p>Essas pesquisas acabam nos fazendo refletir sobre outras coisas, você foi falando e eu fui pensando... <b>Nos cursos de licenciatura não tem disciplina nenhuma que se chame “Educação Técnica e Tecnológica”, então a gente não forma!</b> Qual é a luta que eu e alguns professores temos? A gente vem de uma vivência de EJA, mas <b>nunca paramos para pensar que os estudantes, futuros professores, podem atuar amanhã, depois, em um Instituto, eles não têm discussão nenhuma...</b> Não vou dizer que não tenha discussão nenhuma, tem assim, dentro da disciplina de “História, Política e Legislação da Educação”, que eu dou, tem um “itenzinho” que a gente fala de Educação Inclusiva, EJA, aí tem Educação Técnica e Tecnológica, mas <b>é um item muito pequeno dentro desse conjunto...</b></p> <p>Um dia por semana, todos os professores que atuam na turma “X”, no Médio ou na Graduação, <b>vão sentar e dialogar... Não existe isso!</b></p> <p>[...] acho que deveria ter no início, para você conhecer a instituição na qual está chegando e trazer dados do perfil... Qual é o aluno que aqui está, onde a maioria mora, quais são os docentes que aqui estão, como essa instituição nasceu, enfim... E <b>não ser algo que fica somente lá atrás, pensar um tempo aí, sei lá, dois ou três anos, você ter um outro...</b> Não sei se pode chamar de curso, mas algum encontro onde a gente possa repensar um pouco, “já estou aqui há dois anos, já aconteceu isso, isso e isso, como é que essa instituição está, mudou alguma coisa?”. Então ser uma formação ao longo do tempo, não adianta fazer uma coisa lá atrás, por exemplo, hoje 2020,</p>

		<p>entrei como docente em 2013, então quantas coisas aconteceram aí, né?</p> <p>[...] <b>ter um tempo para que a gente possa sentar e repensar esse local onde estamos, porque ele pode mudar também...</b> Em relação a diversos aspectos, não apenas a instituição em si, mas eu mesma, entrei pensando uma coisa, passaram-se dois ou três anos e já estou pensando outra. Então acho que esses encontros seriam muito válidos.</p> <p>[...] você tem uma ideia, uma proposta de Instituto, mas <b>tem que ter uma estrutura que demande isso</b>, porque não adianta “estamos agora criando um curso pra gente pensar o IF, vai ser tal dia, tal hora”, aí você pensa em um campus com 200 professores onde só vão 20, mas por quê? <b>Você não tem uma estrutura</b>, porque naquele horário o professor está dando aula ou atua em outra instituição, já marcou outra coisa... Precisa de uma estrutura que diga “você tem uma carga horária de planejamento e toda quarta-feira, nesse horário, precisa estar lá”, o auditório tem que estar cheio.</p> <p>Acho que tem diversos grupos, tem professores dessas áreas que ou não se formaram com esse viés e vem com essa sede de querer ouvir, de querer se formar sim, só que aquilo.... <b>São sempre os mesmos.</b> [...] esses “mesmos” querem discutir educação, querem criar uma prática para que esse aluno aprenda, mas os outros que não vão, o que você pensa? <b>“Não estão nem aí”, acho que é um pouco desse viés.</b></p>
--	--	---

ANEXO A – Teses e Dissertações CAPES\_Período 2008-2020

NATUREZA	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ÁREA	AUTOR(A)
MESTRADO	2013	UnB	Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT.	Educação	COSTA, B. S.
		UNISINOS	A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades.	Educação	SANTOS, E. M. da L.
		UFRRJ	O processo de formação continuada de docentes no Instituto Federal de Mato Grosso - Campus São Vicente.	Educação Agrícola	VIEIRA, I. R. de F.
	2014	UFSC	Programa de Formação dos Professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico): Um estudo a partir das vozes dos educadores do If Catarinense – Campus Rio do Sul.	Educação	BRANDT, A. G.
		UnB	A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG - Campus Januária.	Educação	ARAÚJO, W. P.
		UFSM	Caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na Educação Profissional e Tecnológica.	Educação	AVINIO, C. de S.
		UFRRJ	A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso.	Educação Agrícola	CARVALHO, I. A.
		UTFPR	A Formação Continuada de Professores da Educação Profissional e Tecnológica: A experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia	BONILAURE, K. M.
	2015	Unoesc	Políticas de Formação Continuada de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Santa Rosa – RS.	Educação	DREWS, S.
		UnB	Formar-se para Ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: experiência de um Instituto Federal.	Mestrado Profissional em Educação	RODRIGUES, M. R. S. L.
		UFSM	Desafios Teóricos e Metodológicos para a Humanização da Formação Permanente de Professores.	Educação	ROSA, A. C. F.

		FVC	Caminhos para a Formação Continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores dos campi situados no Norte do Estado.	Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional	QUARTEZANI, M. C. R.
	2016	UnB	Docência na Educação Profissional E Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem.	Mestrado Profissional em Educação	AGUIAR, R. F. de
		UFRRJ	Impactos de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense - Campus Bom Jesus de Itabapoana.	Educação Agrícola	SOUZA, S. R. da S.
		UFRRJ	Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Santana sobre a formação pedagógica.	Educação Agrícola	ALMEIDA, M. de M. N.
	2017	IFRN	A formação de professores para a Educação Profissional: investigando as práticas docentes no curso de licenciatura em química no IFRN Campus Ipangaçu.	Educação Profissional	MORAIS, J. de M.
		IFAM	Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico	BOAS, M. E. R. V.
		Univates	O Programa PRODOCÊNCIA e as contribuições para o ensino da formação continuada dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/MT.	Ensino	RODRIGUES, N. R.
		UFSM	A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução.	Educação Profissional e Tecnológica	MIRANDA, P. V.
		UERR	Professores do IFRR: que é Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS? Um estudo sobre a formação docente e a prática pedagógica.	Educação	SANTOS, V. M. da S. A. dos
		UNIR	Saberes e práticas pedagógicas na formação continuada de professores da Educação Profissional: vozes que ecoam e mobilizam ações no IFRO/ Campus Cacoal.	Mestrado Profissional em Educação Escolar	COUTI, S. C. da S.
		IFAM	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho.	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico	LAPA, B. C.
		UERR	Formação continuada e as contribuições para a construção da identidade dos docentes do IFRR Campus Boa Vista a partir dos pressupostos da institucionalização dos IF.	Educação	SANTOS, M. E. L. dos
DOCTORADO	2011	UFMG	O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente.	Educação	BARBACOVI, L. J.

	2012	UFBA	Itinerâncias rizo éticas: saberes e formação docente na educação profissional e tecnológica- EPT.	Educação	SANTOS, A. P. Q. R. e S. O.
	2016	UFRN	Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória.	Educação	BARROS, R. B.
	2017	UFPel	A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade ou desinteresse.	Educação	BARROS, C. M. F. de.
		UNIJUÍ	Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da Educação Profissional.	Educação nas Ciências	VIEIRA, M. M. M.

**ANEXO B – Trabalhos apresentados no Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**

<b>EDIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
II	2013	Formação de professores/educação profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS Campus Coxim.	FIGUEIREDO, C. V.; GANDRA, L. P.
		A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos.	LIMA, F. B. G. de; CURADO SILVA, K. A. P.
		As tensões e desafios na profissionalização docente: uma proposta de formação continuada no âmbito do espaço escolar do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.	DIAS, M. J. de S.; GASPAR, M. de L. R.; RIBEIRO, E. A.; BUENO, E. de S. S.
		Formação continuada em serviço: o que dizem os professores da educação profissional.	OLIVEIRA, N. P. de
III	2015	Formação de professores para a educação profissional: um debate sobre as ausências (de políticas públicas) e as exigências (do capital).	DAMASCENA, E. A.; NASCIMENTO, A. C. V. do; MOURA, D. H.
		A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho.	ANDRADE, M. do C. F. de; SOUZA, A. C. R. de
		Formação docente para a educação profissional: relato de uma experiência de pesquisa.	HENRIQUE, A. L. S.; CAVALCANTE, I. F.
		Formação de professores da educação profissional da Bahia: possibilidade para um ensino politécnico de escola unitária?	CARVALHO, M. S.
		Formação e saberes docentes: desvelando os sentidos na educação profissional e tecnológica.	MORAIS, J. K. C. de; HENRIQUE, A. L. S.
		Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica.	VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A.; PASQUALLI, R.
		As licenciaturas nos Institutos Federais: a formação de professores ofertadas por instituições de educação profissional.	LUSTOSA, W. E. A. de M.; SOUZA, F. das C. da S.
IV	2017	Formação de professores para a educação profissional: o que apontam os dispositivos legais mais recentes (2015-2017).	DAMASCENA, E. A.; NASCIMENTO, A. C. V. do; MOURA, D. H.
		Política de formação de professores dos Institutos Federais: um caminho a ser consolidado.	BRANDT, A. G.



		A formação de professores para a educação profissional e o notório saber: uma ponte para o passado.	COSTA, M. A. da; COUTINHO, E. H. L.
		Formação de docente não licenciado: desafio da educação profissional.	NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.; LEIRO, A. C. R.
		Docentes não licenciados que atuam na educação profissional: relação entre formação, saberes e práticas	SILVA, A. C. da.; HENRIQUE, A. L. S.
		Formação continuada de docentes na educação profissional: analisando aspectos da construção da profissionalidade.	CRUZ, S. P. da S.; NASCIMENTO, W. S. do.
		Conhecimentos docentes necessários a formação e atuação na educação profissional: reflexões de docentes do Instituto Federal de Brasília.	BRITO, C. S.; CRUZ, S. P. da S.
V	2019	Formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional: possibilidades e perspectivas.	SANTOS, L. F. dos; TAVARES A. M. B. do; MELO, E. S. do N.
		A formação de professores para educação profissional e tecnológica: entre o silenciamento e a urgência.	CARDOSO, J. L. da S.
		Formação docente continuada na educação profissional: a contribuição do Campus Avançado Natal Zona Leste do IFRN.	ALMEIDA, R. P. B. de; CAVALCANTE I. F.; LEMOS, E; das C.

ANEXO C - Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica

VOLUME	NÚMERO	ANO	ARTIGO	AUTOR(ES)
	1	2008	Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.	MACHADO, L. R. de S.
			A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.	MOURA, D. H.
1	7	2014	A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho.	SOUZA, A. C. R. de; ANDRADE, M. do C. F.; AGUIAR, A. F. S.
			Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica.	VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A.; PASQUALLI, R.
2	11	2016	Professor em (re)construção: reflexões de um docente em formação pedagógica.	KREUTZ, D. H.; WELTER, C. B.
			Saberes docentes na educação profissional técnica de nível médio: uma proposta para a formação de professores do IFAM – campus Lábrea.	SANTOS, A. P.; AZAVEDO, R. O. M.
			Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal.	RODRIGUES, M. R. S. L.; M. C. S. FREITAS
1	12	2017	Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência.	FONSECA, C. M. F. da
2	13	2017	A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes.	SILVEIRA, R. B.; GONÇALVES, L. F.; MARASCHIN, M. S.
			A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate.	MALDANER, J. J.
2	15	2018	Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente.	PENA, G. A. de C.
2	17	2019	A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?	PIRES, F. T.
1	18	2020	Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância.	SILVA, C. M. B. da; SANTOS, E. O. dos
			Formando formadores: programa de pós-graduação em rede na área de ensino.	CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A.
			Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha - Campus Frederico Westphalen-RS.	BOTTON, E. A.; STÜRMER, A. B.

			Formação de educadores para a educação profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão.	LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.
			Análise da produção científica acerca da formação continuada de docentes dos Institutos Federais.	SANTOS, D. V. G. dos. FERRETE, A. A. S. S.; SANTOS, L. A. M.
2	19	2020	Trabalho docente na educação profissional: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais e os desafios do ensino verticalizado.	SILVA, F. R. da; SILVA, R. de S.; AZÊVEDO, H. S. F. da S.; AZEVEDO, J. M. A. de.
			Saberes docentes na educação propedêutica e educação profissional: o olhar dos professores expressos no discurso no Instituto Federal.	SILVA, F. R. da; SILVA, R. de S.; AZÊVEDO, H. S. F. da S.; AZEVEDO, J. M. A. de.