

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho

**A DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL – *CAMPUS* ITAPETINGA NO
CONTEXTO DA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO: HORIZONTES POSSÍVEIS**

Sorocaba

2023

Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho

**A DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL – *CAMPUS* ITAPETININGA NO
CONTEXTO DA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO: HORIZONTES POSSÍVEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Izabella Mendes
Sant’Ana

Sorocaba

2023

Carvalho, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira

A docência no Instituto Federal – Campus Itapetininga no contexto da verticalização do ensino: horizontes possíveis / Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho -- 2023.
282f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Banca Examinadora: Adriana Varani, Alda Roberta Torres, Fernanda Keila Marinho da Silva, Rosa Aparecida Pinheiro

Bibliografia

1. Educação Profissional. 2. Instituto Federal. 3. Verticalização do ensino. I. Carvalho, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho, realizada em 07/08/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Varani (UNICAMP)

Prof. Dra. Alda Roberta Torres (IFSP)

Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.



1

¹ Após muito tempo em meio aos livros e ao computador compreendi que era necessário explicar ao meu filho mais velho qual o motivo desse distanciamento incômodo e expliquei que a mamãe estava fazendo um trabalho e que ao final tinha que entregar um “livro” para as professoras. No mesmo momento, ele perguntou se poderia fazer um desenho para colocar no meu livro. Este desenho é uma recordação das contribuições preciosas e da presença amorosa do Antonio Henrique, do Luis Felipe e de toda nossa família nesse trabalho.

*Dedico este trabalho aos meus filhos Antonio Henrique
e Luis Felipe, por completarem a minha existência com
todo o amor do mundo.*

AGRADECIMENTOS

Ao Fábio, marido, amigo, companheiro de todas as horas, por sua presença constante, seu amor e apoio incondicionais e por tudo que construímos juntos com muito amor.

Aos meus amados filhos Antonio Henrique e Luis Felipe, por me darem a honra e a alegria de ser sua mãe.

À minha mãe Ana, por ter me ensinado a ser uma pessoa resiliente, especialmente frente às intempéries da vida, por todo colo para os meninos nas minhas ausências e por sempre nos alimentar e fortalecer com sua presença amorosa.

Aos meus familiares queridos: Dona Vera, Renata, Edson, Vívian, Júnio, Beto, Léa, Lucas, Lelê, Marc, Betinho, Gigi, Zé, Bia e Má, Tio Luís e Tia Rô, pelo enorme carinho e pela presença constante na minha vida.

Aos amigos, minha família aumentada, por estarem sempre comigo.

À minha amiga Luci, pela confiança que sempre depositou em mim, no meu trabalho e que partiu antes de ter uma amiga “doutora”.

Aos professores participantes desta pesquisa, sujeitos do conhecimento, por compartilharem comigo a sua docência.

Aos servidores do IFSP – *Campus* Itapetininga pela oportunidade de lutarmos juntos para ofertar para os nossos estudantes uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Educação, Práticas Educativas e Processos Psicossociais (GEPEP), com os quais tenho a alegria de compartilhar aprendizados, angústias, lutas e conquistas.

À Professora Doutora Izabella Mendes Sant’Ana, pelas preciosas lições acadêmicas e de acolhimento (vai dar tudo certo!), sem as quais não teria sido possível desenvolver esta pesquisa, por todos esses anos de grupo de estudos, pelos anos de orientação e pelos muitos anos de amizade ainda vindouros.

À Professora Doutora Adriana Varani, pela amizade e presença constante no meu percurso acadêmico.

À Professora Doutora Alda Roberta Torres, por partilharmos a profissão, exercidas em espaços diferentes na mesma instituição cujo encontro valioso se deu nesta pesquisa.

À Professora Doutora Fernanda Keila Marinho da Silva, por aceitar colaborar nesta pesquisa acrescentando um olhar mais ampliado sobre a questão.

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro, pelas valiosas contribuições que auxiliaram no amadurecimento deste trabalho.

À Professora Doutora Marisa Sormani Bastos Marques pela cuidadosa revisão textual.

Aos docentes e colegas do PPGED, pelas discussões, debates e vivências que trouxeram muitas contribuições para minha formação pessoal e profissional.

Aos funcionários do PPGED pela atenção e gentileza.

A Deus, minha gratidão por absolutamente tudo.

*Do trabalho de tuas mãos hás de viver,
Serás feliz, tudo irá bem.
Salmo 127,2*

RESUMO

CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. A Docência No Instituto Federal – *Campus* Itapetininga no contexto da Verticalização do Ensino: Horizontes Possíveis. 2023. Tese (Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2023.

Este trabalho teve como objetivo investigar como os docentes da Educação Profissional e Tecnológica vivenciam a verticalização do ensino no contexto do Instituto Federal – *Campus* Itapetininga. A abordagem metodológica da pesquisa foi configurada a partir da Teoria Histórico-Cultural, em especial, no conceito de “vivência proposto por Vigotski (1995, 2000, 2001). Os dados têm três fontes principais: mapeamento sistemático, consulta documental, e entrevistas com docentes. Os resultados indicam que a docência é uma profissão que se constitui para os participantes através de suas experiências pessoais e profissionais e também na relação com alunos e colegas de trabalho, o que possibilita o desenvolvimento profissional. A formação é vista como importante, mas é dada maior importância a experiências/conhecimentos anteriores na sua área de formação profissional e a partilha das experiências com os pares. A verticalização é entendida como um itinerário formativo, compreendido entre o ensino médio e a pós-graduação, abrangendo especificidades nos diferentes níveis de ensino, dificuldades, potencialidades e tensões decorrentes desse processo. Com relação à docência no Instituto Federal são destacadas as boas condições de trabalho, tais como: remuneração, infraestrutura, carga horária de aulas, desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, e relacionamento positivo com os alunos e colegas. Contudo, são abordadas poucas dificuldades referentes à verticalização do ensino na atuação no IF, que, em geral, são vistas como potencialidade do trabalho educativo. As vivências dos docentes resgatam aspectos subjetivos e situações significativas no exercício profissional. A investigação apresenta uma proposta de trilha formativa para esses professores e desenvolve o conceito de “docência multifacetada”, que busca retratar a complexidade do trabalho docente no verticalizado nos Institutos Federais. O estudo aponta a necessidade de uma formação para os docentes da Educação Profissional, efetivada de forma planejada e sistematizada, bem como é discutida a importância do período de indução profissional na carreira do professor EBTT e de espaços coletivos de formação continuada, que considerem a atuação docente nesse processo verticalizado.

Palavras-chave: educação profissional, Instituto Federal, verticalização do ensino.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. Teaching at the Federal Institute – *Campus Itapetininga* in the context of Verticalization of Teaching: Possible Horizons. 2023. Thesis (Doctorate in Education of the Graduate Program in Education) – Federal University of São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2023.

This work investigated how Professional and Technological Education Teachers experience vertical education at the Federal Institute – *Campus Itapetininga*. The methodological approach of the research was configured from the Historical-Cultural Theory, especially in the "experience" concept proposed by Vygotsky (1995, 2000, 2001). Data come from three primary sources: systematic mapping, document consultation, and interviews with professors. Results indicated that teaching is a profession which is constituted by participants' personal and professional experiences and their relationship with students and co-workers, enabling professional development. Training is considered necessary, but a greater importance is given to previous experiences/knowledge in vocational training and sharing experiences with peers. Verticalization is understood as a formative itinerary between high school and graduate school, covering specificities in different levels of education, difficulties, potentialities, and tensions resulting from this process. Concerning teaching at the Federal Institute, good working conditions are highlighted, such as: remuneration policy, infrastructure, class hours, research and extension activities development, and positive relationships with students and colleagues. However, a few difficulties related to teaching verticalization at IF are addressed, which, in general, are seen as an educational work potentiality. Teachers' experiences rescue subjective aspects and significant situations in professional practice. The investigation presents a proposal for a training path to these teachers. This work develops the "multifaceted teaching" concept, which seeks to portray the complexity of vertical teaching work at Federal Institutes. The study shows the training needed for Professional Education teachers, carried out in a planned and systematic way, and discusses the importance of the professional induction period in EBTT teacher's career and collective spaces for continuing education, considering the teaching role in this vertical process.

Keywords: Professional Education, Federal Institute, Vertical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Self Made Man- Bobbie Carlyle.....	20
Figura 2- A traição das imagens - René Magritte.....	43
Figura 3- Abordagem metodológica, unidade de análise e produção de dados	54
Figura 4 - Mapa da Região de Itapetininga	57
Figura 5- Mapa dos <i>campi</i> do Instituto Federal de São Paulo.....	58
Figura 6 - Itinerário Formativo 1 - IFSP Campus Itapetininga	61
Figura 7- Itinerário Formativo 2 - IFSP <i>Campus</i> Itapetininga	61
Figura 8- Os operários – Tarsila do Amaral (1933)	80
Figura 9- Mapa das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	90
Figura 10- Oferta verticalizada do ensino nos Institutos Federais	96
Figura 11- Itinerário formativo a ser cursado por estudante no eixo tecnológico- Produção Alimentícia no Campus Limoeiro do Norte – IF Ceará.	98
Figura 12- Montagem dos autorretratos de Van Gogh	104
Figura 13- Página do Relatório Final das Ações de Formação Continuada do IFSP - <i>Campus</i> Itapetininga – 2017	139
Figura 14- Trilha de Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica	141
Figura 15- A Docência Multifacetada na Educação Profissional nos Institutos Federais	158
Figura 16- Rua em Delft.....	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Vagas para os cursos ofertados pelo IFSP - Campus Itapetininga/Ano 2022	60
Tabela 2- Artigos Selecionados para o Mapeamento Sistemático sobre Educação Profissional no <i>Scielo</i>	69
Tabela 3 - Temáticas mais recorrentes apresentadas nos trabalhos da ANPED relacionados à Educação Profissional.....	75
Tabela 4 - Percentuais legais de vagas oferecidas nos Institutos Federais.....	95
Tabela 5- Distribuição de vagas nos diferentes níveis de ensino em um eixo tecnológico.....	99
Tabela 6- Índice de verticalização por ano nos Institutos Federais	100
Tabela 7- Estrutura do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, constante da Lei nº 12.772.	148
Tabela 8- Estrutura do Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Efeitos financeiros a partir de 1º de janeiro de 2017.....	149
Tabela 9- Dados da Titulação do Corpo Docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Ano Base 2020).....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Cursos ofertados pelo IFSP - Campus Itapetininga/Ano 2022	59
Quadro 2- Registro encontrado no Mapeamento Sistemático com o descritor “Verticalização do Ensino” no periódico “Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica”	72
Quadro 3- Registro encontrado no Mapeamento Sistemático com o descritor “Verticalização do Ensino” no periódico “Educação Profissional e Tecnológica em Revista”.....	73
Quadro 4 - Trabalhos selecionados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no Mapeamento Sistemático, com o descritor “Verticalização de Ensino”	76
Quadro 5- Trabalhos selecionados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no Mapeamento Sistemático, com o descritor “Ensino Verticalizado”.....	77
Quadro 6 - Trechos do PDI/IFSP (2019- 2023) com referências à verticalização do ensino nos campi do Instituto Federal de São Paulo	101
Quadro 7- As pesquisas sobre docência nos Institutos Federais	108
Quadro 8- Área, Subárea e Habilitação para o Provimento dos Cargos de Professor EBTT do IF Ceará, conforme Edital nº 2/GABR/REITORIA-IFCE, de 8 de setembro de 2021.	143
Quadro 9 - Conteúdo programático por área/subárea.....	145
Quadro 10 - Distribuição da Jornada de Trabalho Docente - Instituto Federal.....	150
Quadro 11 - Informações sobre as entrevistas - nome dos participantes, data da realização da entrevista e tempo de gravação.....	163
Quadro 12- Caracterização do perfil profissional dos participantes a partir dos dados produzidos nas entrevistas.....	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Porcentagem de vagas anuais oferecidas nos cursos ofertados pelo IFSP – Campus Itapetininga.....	60
Gráfico 2- Número de artigos publicados indexados no Scielo (2008-2021) a partir do recorte temático “Educação Profissional”, organizados por ano de publicação.....	68
Gráfico 3 - Número de trabalhos publicados em cada GT das reuniões da ANPED (2008-2017) agrupados por temática que poderiam apresentar relação com a Educação Profissional.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRASED	Thesaurus Brasileiro da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIC	Comissão de Elaboração e Implementação de Projeto Pedagógico de Curso
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CP	Conselho Pleno
CSP	Coordenadoria Sociopedagógica
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Profissional e Tecnológica
DOU	Diário Oficial da União
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
FIC	Formação Inicial e Continuada
GEDBT	Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino
MEC	Ministério da Educação
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
RDE	Regime de Dedicção Exclusiva
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RT	Retribuição por Titulação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico Cultural
UFSCar	Universidade de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. A FOME: PESQUISA, PESQUISADORA E O OBJETO DE PESQUISA.....	23
2. CONSTITUINDO A PESQUISA	38
2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	38
2.1.1 A vivência e o sentido em Vigotski.....	43
2.2.2 Estratégias metodológicas.....	50
2.2.3 Desenho Metodológico.....	53
2.2.4 Caracterização do <i>locus</i> de pesquisa.....	54
2.2.5 Caracterização dos participantes da pesquisa	62
2.2.6 O papel da pesquisadora	63
2.2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	65
3. DO INÍCIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS – OBSERVAÇÕES E APONTAMENTOS	80
4. A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO: CONCEPÇÕES E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	90
4.1 A VERTICALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	100
5. RETRATOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – O CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL	104
5.1 MAPEANDO A PRODUÇÃO SOBRE A DOCÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	105
5.2. AS RECENTES POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FRAGMENTAÇÃO E DESCONTINUIDADE	117
5.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	129
5.4 INGRESSO E ATUAÇÃO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL	143
5.4.1 Provimento do cargo	143
5.4.2 Remuneração e jornada de trabalho	148
5.4.3 Os cursos em que atuam os docentes dos IFs.....	151
5.5 A DOCÊNCIA MULTIFACETADA.....	158
6. COMO OS DOCENTES DO IF – CAMPUS ITAPETINGA VIVENCIAM E COMPREENDEM A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO	162

6.1 A DOCÊNCIA.....	166
6.1.1 Os sentidos atribuídos pelos professores à docência	167
6.1.2 A trajetória até a docência.....	171
6.1.3 A docência no Instituto Federal	175
6.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO	181
6.3 A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO	188
6.3.1 A verticalização do ensino para os docentes	188
6.3.2 As especificidades dos níveis de ensino, dificuldades e potencialidades da verticalização do ensino.....	192
6.3 AS VIVÊNCIAS.....	208
7. A DOCÊNCIA NA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL – CAMPUS ITAPETINGA: HORIZONTES POSSÍVEIS	219
8. DEVENIRES	225
REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICE	251

Figura 1- Self Made Man- Bobbie Carlyle



Fonte: Site da escultora Bobbie Carlyle²

² Self Made Man (Homem construindo a si mesmo), Bobbie Carlyle, escultura em bronze. Disponível em: <https://www.bobbiecarlylesculpture.com/SelfMadeMan.php>. Acesso em: 07 set. 2022.

Início esta pesquisa com a imagem da escultura de bronze produzida por Bobbie Carlyle. A escultura intitulada “Self Made Man”, nos apresenta um homem esculpindo a si mesmo em uma obra inacabada.

Em sua página na internet³, a escultora ao falar sobre o processo de construção de sua escultura conta que mais de seis modelos masculinos posaram para que ela pudesse trabalhar; contou que seu filho forneceu o rosto e que as outras partes da obra são “emprestadas” de outros homens. Conta ainda que a esculpiu enquanto criava os seus seis filhos e que este trabalho transcorreu entre aproximações e distanciamentos dela com a sua obra.

Pensei nesta escultura como uma metáfora visual ao processo de desenvolvimento desta pesquisa e também da pesquisadora. Inicialmente, há um bloco que precisa ser lapidado, que precisa de muito trabalho: planejamento que vai desde a escolha das ferramentas, inúmeros esboços, análise do material a ser trabalhado. Em seguida, o desenvolvimento, as expectativas frustradas, as revisões e reorientações, as aproximações e distanciamentos e por fim o trabalho terminado. A íntima relação entre esta pesquisa e a obra apresentada é que, em ambos os casos, não estão terminadas. No caso desta pesquisa há a consciência do inacabamento, da impossibilidade de estabelecer um fim, mas uma valorização do processo, do caminho percorrido, do trabalho realizado e algumas indicações da continuidade do percurso.

Ao ler sobre o processo de constituição da escultura refleti sobre as contribuições recebidas nesta pesquisa, sobre os muitos outros que “emprestaram” suas partes para o desenvolvimento deste trabalho, assim como me reconheço quando a escultora relata que fez o seu trabalho enquanto “cuidava dos filhos”, enquanto desenvolvia suas atividades cotidianas. Assim como na arte, pode-se ter a impressão de que no momento de sua criação o artista vive um tempo como que suprimido do mundo, mas assim como na pesquisa, todo o processo é entremeado pelas situações prosaicas e corriqueiras da vida que se desenvolvem ao mesmo tempo em que se pesquisa ou que se produz arte. É desta forma que a pesquisa se apresenta, no momento de ser compartilhada, de dialogar com outras pesquisas, mas da mesma forma que a escultura não se apresenta finalizada, também esta pesquisa não se encontra terminada, ela apenas chegou ao final de seu processo de elaboração escrita. Certamente há muito ainda a ser construído e constituído, em outros tempos e espaços, com esta pesquisadora e outros pesquisadores que partilharem o mesmo objetivo: garantir para todas as pessoas a possibilidade de se formarem integralmente.

³ Disponível em: <https://www.bobbiecarlylesculpture.com/SelfMadeManBio.php>. Acesso em: 7 set. 2022.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como os professores vivenciam a docência no Instituto Federal de São Paulo – *Campus Itapetininga*, no contexto da verticalização do ensino.

O primeiro capítulo apresenta o percurso que trilhei para chegar ao objeto de pesquisa proposto, apresentando as justificativas pessoais, profissionais. O segundo capítulo apresenta como se constituiu a pesquisa, apresentando os caminhos metodológicos e uma discussão sobre os conceitos de vivência e sentido dos quais nos apropriamos para análise dos dados.

A terceira parte se constitui de um breve histórico da Educação Profissional do Brasil até a criação dos Institutos Federais, ressaltando a dualidade que sempre marcou essa modalidade de ensino.

O quarto capítulo traz as concepções e diretrizes dos Institutos Federais, ressaltando a “verticalização do ensino”, foco desta pesquisa; traz ainda uma breve consulta documental que busca investigar como a verticalização de ensino é compreendida no Instituto Federal de São Paulo

Na busca de elaborar um retrato da docência em Educação Profissional no contexto do Instituto Federal, o quinto capítulo da pesquisa apresenta um mapeamento da produção de conhecimento sobre a docência nos IFs, uma breve análise das recentes políticas de formação de professores para a Educação Profissional e um olhar para a formação de professores nesta modalidade, culminando na proposta de uma trilha formativa. O capítulo traz ainda algumas informações sobre a carreira do professor EBTT, tais como: ingresso, provimento do cargo, remuneração, jornada de trabalho e as especificidades dos cursos que atuam. Por fim, apresenta uma proposta de compreensão dessa docência tão complexa e singular a “docência multifacetada”.

O sexto capítulo traz a análise dos dados produzidos, buscando apurar o olhar para o contexto histórico-cultural no qual os docentes estão inseridos e elaborar uma compreensão sobre as vivências trazidas pelos docentes. Há ainda o registro das impressões dos docentes sobre a participação nas entrevistas.

O sétimo capítulo apresenta algumas considerações sobre a docência na verticalização do ensino no contexto do Instituto Federal – *Campus Itapetininga*. O capítulo final registra alguns “devires” ao final deste percurso.

1. A FOME: PESQUISA, PESQUISADORA E O OBJETO DE PESQUISA

Quarenta anos: não quero faca nem queijo.
Quero a fome.

Adélia Prado⁴

Com quarenta anos, iniciei o doutorado. A minha vida acadêmica foi um processo bem lento de amadurecimento, em que as etapas foram se constituindo junto com a vida profissional.

Tenho fome, como é próprio de quem trabalha com a Educação. Por diversas vezes, no meu trabalho cotidiano, recebo comunicados, novas ações, políticas públicas, instruções normativas, portarias, leis, tentativas, que, em várias ocasiões, fracassam, pois pretendem nos dar a “faca e o queijo” para resolver os dilemas da Educação. Nós, professores, pedagogos, profissionais da Educação, queremos a “fome”. Temos “fome” de refletir sobre os acontecimentos que permeiam o nosso trabalho, de rever a nossa própria prática e de construir coletivamente os nossos caminhos.

Neste capítulo, escrito na primeira pessoa do singular, eu narro a constituição dessa pesquisa a partir de uma perspectiva pessoal, a partir da motivação que me trouxe até o doutorado. Os demais capítulos ora serão apresentados em primeira pessoa do singular, quando registram experiências pessoais, vivências e impressões; ora serão apresentados na primeira pessoa do plural. Essa opção, por alternar as pessoas do discurso, não se dá para atender um rigor metodológico requerido pelo positivismo, mas pelo reconhecimento de que esta pesquisa não é constituída por uma só voz, mas se constituiu na mediação com o outro, com muitos outros, como nos aponta Vigotski⁵ (2007).

Essa mediação se deu nos encontros de orientação, nas atividades, discussões e em debates no grupo de pesquisa, nos conteúdos apresentados nas disciplinas, nas trocas significativas com os colegas de profissão e de instituição, nas pessoas que cederam sua voz, sua experiência, sua forma de compreender o objeto da pesquisa nas entrevistas, nas elaborações e reelaborações ocorridas após o profícuo diálogo com a banca, no exame de qualificação e se deu também, especialmente com os teóricos, com os quais foi possível dialogar nesta proposta de construção de conhecimento. Assim, este trabalho não é neutro, mas assume

⁴ Poema intitulado “Tempo” do livro “O coração disparado” da poetisa mineira Adélia Prado. PRADO, Adélia. O coração disparado - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2013

⁵ São encontradas diferentes formas de escrita do nome do autor russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotski, entre outras -, assim neste trabalho se adotou a forma Vygotski, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

uma posição histórica, datada, consciente e crítica no campo da Educação, fruto da mediação entre todas as contribuições recebidas e esta pesquisadora, profissional e pessoa.

Como afirma Freitas (2002):

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. (p. 29)

Isto posto, registro um pouco da minha trajetória vivida nestes quarenta anos e que me trouxe até aqui. Minha mãe era professora, tenho tias professoras; vivia sempre em uma escola - algumas horas na escola onde eu estudava, outras tantas com a minha mãe ou com minha tia, sempre em meio a livros, cadernos e lições. Na adolescência, vivi uma fase de negação do trabalho na área da Educação, “chega de escola”. Queria viver outras experiências, ocupar outros espaços, desvendar outras possibilidades. Então decidi que eu seria jornalista. Eu iria conhecer o mundo, compreendê-lo e anunciá-lo, ou ainda, denunciá-lo. Como sempre, costumo registrar em todos os memoriais, em que eu tive oportunidade de escrever até hoje: às vezes a gente escolhe a vida, às vezes a vida escolhe a gente.

Eu costumava dizer que fui escolhida pela vida para estar no chão da escola, mas, hoje, vejo que não foi uma escolha de outro, ou da vida, mas sim, uma opção individual e consciente há quase vinte anos e por muito mais ainda, tenho certeza. Penso, também, que não descumpri meu propósito jornalístico, mas ele se faz presente aqui, nesta pesquisa. Afinal, pesquisando, eu compreendo melhor o mundo em que eu vivo, problematizo as realidades que enfrento todos os dias e dou minha contribuição na medida em que, como afirma Freire (2000, p. 54), “[...] ao repensar os dados concretos da realidade sendo vivida, o pensamento profético, que também é utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver”.

Foi com esse desejo que ingressei no doutorado, já com dezenove anos de trabalho no cotidiano escolar, com um pouco de experiência em pesquisa e um gosto enorme pelo estudo.

Ingressar no doutorado é um desejo, um sonho, mas também uma preocupação constante... Acostumada com as imposições positivistas, me perdi inúmeras vezes, pensando em qual seria o ineditismo da minha pesquisa, qual a sua real contribuição científica, qual a tese a ser defendida. Estudar sempre foi o que eu soube fazer de melhor e sabia que, a partir dos estudos, a pesquisa começaria a se desenvolver.

O labirinto é a figura que serve como o lugar do estudo. Mas não se trata aqui, do *labor intus*, circular e unívoco, aquele que não tem bifurcação – *bivia* – e que tem apenas um caminho que leva inevitavelmente ao centro, do centro ao último círculo, daí novamente ao centro e, assim, indefinidamente. O labirinto que acolhe o estudante não tem um ponto central que seja o lugar do sentido, da ordem, da claridade, da unidade, da apropriação e reapropriação constante. O *dédalo* que o estudante percorre, multívoco, prolífico e indefinido, é um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparelho que desencadeia um movimento infinito de sem-sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação. O estudante dispersa-se nos meandros de um labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas, indefinido, potencialmente infinito. (LARROSA, 1998, p. 201)

Esta pesquisa não tem como intenção determinar um ponto central do tema estudado, mas compreende que pode contribuir com a “pluralização” das ideias, das compreensões. É por meio da pesquisa, de muitas horas dedicadas ao estudo que nos apropriamos de muito conhecimento, mas que também acolhemos as incertezas, as parcialidades do que se constituiu até o momento. O processo da pesquisa se iniciou em minha vida, durante o período do mestrado, quando, pela primeira vez, foi se desvendando como encontramos uma questão de pesquisa significativa, como se organiza o trabalho do ponto de vista metodológico, como dialogamos com os referenciais teóricos que se aproximam da nossa compreensão sobre Educação.

No mestrado, a minha questão surgiu de um incômodo, de uma angústia, e eu poderia dizer até mesmo de uma indignação. Durante o mestrado, eu trabalhava em uma Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógica (PCNP) e atuava na formação de professores de Língua Portuguesa. Minha atuação se relacionava especificamente com a reprodução de formações recebidas da secretaria, cujo principal objetivo era melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas; neste caso específico, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) e, conseqüentemente, os índices obtidos pelas escolas.

Naquela oportunidade, pude refletir o quanto as formações eram impactadas pela avaliação externa, que pouco ou nada dialogavam com o cotidiano de sala de aula e os anseios dos professores, e o quanto estes se sentiam e eram responsabilizados pelos resultados das avaliações. A partir da pesquisa realizada e após a experiência desse processo, minha vida pessoal e profissional foi se transformando, minha perspectiva de mundo, das relações sociais e especialmente as relações produzidas e reproduzidas na escola.

Após doze anos integrando o Quadro do Magistério da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo, fui aprovada em um concurso e assumi o cargo de Pedagoga na Universidade de São Carlos (UFSCar) - *Campus* Lagoa do Sino. Foi uma experiência curta, de

apenas 10 meses, mas bastante intensa. Foi nesse espaço que comecei a me constituir “pedagoga”.

O cargo de pedagogo na universidade tem atribuições bem específicas, muito diversas das atividades desenvolvidas por pedagogos que atuam em outras áreas, tais como a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os cargos de gestão em escolas públicas e privadas que ofertam Educação Básica, entre outras possibilidades de atuação do licenciado em Pedagogia.

Libâneo (2001, p. 59) traz uma contribuição sobre as diferentes possibilidades de atuação do pedagogo e, dentre as possibilidades propostas pelo pesquisador, a que mais se aproxima da função que ocupei na universidade é a de “pedagogo especialista”. De acordo com Libâneo (2001), pedagogo especialista é o profissional “especialista da ação educativa escolar trabalhando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais, etc.).”

O papel do pedagogo especialista não é muito bem compreendido. De acordo com Libâneo (2001):

Os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam. (p.04).

Construir o espaço de pedagoga especialista foi uma tarefa árdua, galgada no dia a dia. Nesta primeira experiência como pedagoga, em uma instituição de ensino superior, encontrei desconhecimento e certa resistência por parte da comunidade acadêmica. Foram muitos questionamentos e suposições: A pedagoga veio para supervisionar o trabalho dos professores? A pedagoga está presente na instituição para defender os alunos? A pedagoga realizará a fiscalização para a direção e a pró-reitoria?

E, em meio a essas indagações, fui constituindo meu espaço, onde a primeira ação foi explicar a todos o que, de fato, vem a ser uma pedagoga e qual a sua atuação na instituição. É muito curioso ter que fazer essa apresentação em uma universidade, onde, presumidamente, todos deveriam compartilhar a natureza dessa presença; mas, como afirma Libâneo (2001):

A ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é a de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para ensinar crianças. O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogo estaria associado exclusivamente a ensino. (p.05).

Romper com essa ideia é uma tarefa muito difícil, que solicita diversas aproximações e a espera de uma compreensão que só se efetiva com o passar do tempo e com o desenvolvimento do trabalho.

Este tempo na universidade foi, para mim, de muito aprendizado, de compreensão das atribuições do cargo, de constituição profissional, de elaboração de um olhar ampliado sobre a educação, que avançava sobre as questões de sala de aula, sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas em um contexto maior, refletindo e propondo ações nos diversos aspectos do processo educativo: gestão, coordenação, cumprimento das legislações, propostas de cursos, trabalho em equipe, articulação do ensino e a administração escolar, entre outros.

De acordo com Libâneo (2001),

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência técnico-pedagógica ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição dos objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição das turmas, das reuniões de estudo, dos conselhos de classe, etc. (p.63).

Quando estava me apropriando deste espaço, fui chamada em um concurso anterior para o cargo de Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) - *Campus Itapetininga*. Embora a experiência na UFSCar - *Campus Lagoa do Sino* - fosse muito feliz e interessante, os 57 quilômetros de distância que me separavam da minha casa e uma estrada com condições pouco adequadas levaram-me a decidir por assumir o novo cargo. Despedi-me da UFSCar com uma sensação de que aprenderia muito e que teria muito a contribuir também, e havia um novo espaço em que poderia desenvolver minhas atividades com o mesmo compromisso que assumi treze anos atrás, quando tomei posse do meu primeiro cargo público na área da Educação: contribuir com a promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, o que, para mim, não é um “slogan” ou uma missão institucional, mas um compromisso pessoal, ao qual tenho dedicado boa parte da minha vida.

A chegada no Instituto Federal já foi um pouco menos desconfortável; afinal, eu já tinha alguma experiência sobre o cargo a ser ocupado e trazia na minha bagagem muitos aprendizados da UFSCar, entretanto após as apresentações iniciais fui tomando contato com a Educação

Profissional, modalidade de ensino até então desconhecida para mim, com os cursos e uma questão saltava aos meus olhos “a verticalização do ensino”.

O início das atividades foi um processo bem complexo inicialmente, pois as duas pedagogas que atuavam no *campus* se removeram e uma colega e eu assumimos nossos cargos no mesmo dia.

No Instituto Federal de São Paulo, o pedagogo integra uma equipe multiprofissional de ação multidisciplinar, lotado na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) de cada *campus*. De acordo com o artigo 3º da Resolução IFSP nº 138, de 4 de novembro de 2014, que aprova o Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica, são atribuições do Pedagogo:

- a) Organizar e analisar a legislação educacional e orientar a comunidade acadêmica sobre sua aplicação;
- b) Participar de comissões para elaboração e reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos, bem como orientar as comissões de propostas de cursos;
- c) Analisar e emitir parecer sobre Projetos Pedagógicos de Cursos;
- d) Participar, no que tange aos aspectos pedagógicos, dos processos de reconhecimento dos cursos;
- e) Orientar o preenchimento dos diários de classe em consonância com as normas legais vigentes;
- f) Planejar e coordenar os Conselhos de Classe Pedagógico Consultivo e Deliberativo;
- g) Presidir os Conselhos de Classe Pedagógicos Consultivos e Deliberativos;
- h) Participar dos Colegiados de Curso, conforme regulamentação;
- i) Participar da organização do planejamento escolar, em conjunto com a Gerência Educacional;
- j) Participar da organização do Calendário Acadêmico;
- k) Orientar o corpo docente quanto ao processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso/área e os demais profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica;
- l) Orientar o corpo discente quanto ao processo de ensino-aprendizagem, juntamente com os demais profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica;
- m) Planejar e participar das Reuniões com pais;
- n) Mediar a construção do Projeto Político-Pedagógico do *campus*;
- o) Participar das Reuniões de Área, no tocante às ações pedagógicas;
- p) Participar das ações inclusivas do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);
- q) Analisar dados estatísticos em sua área de atuação;
- r) Elaborar relatórios, pareceres e documentos específicos à sua área de atuação;
- s) Realizar a supervisão pedagógica;
- t) Orientar a aplicação da legislação educacional vigente;
- u) Orientar as comissões de propostas de cursos;
- v) Prestar atendimento ao estudante no que tange às questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem e à frequência escolar, orientando e fazendo os encaminhamentos necessários.

São muitas as atribuições inerentes ao cargo; contudo, não recebemos qualquer orientação institucional sobre a organização do trabalho. Assim, a outra pedagoga e eu procedemos à leitura das nossas atribuições e, a partir delas, optamos por dividir os cursos para realizar o que chamamos de “acompanhamento pedagógico”. No cotidiano do nosso trabalho, o “acompanhamento pedagógico” consiste em desenvolver todas as atribuições do pedagogo,

constantes no regulamento da CSP, em cada curso. Foi a partir desse momento que iniciei uma experiência da verticalização na prática.

Os Institutos Federais são instituições, pluricurriculares⁶ e multicampi (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com Pacheco (2011) a verticalização

(...) extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica. (p.25).

Inicialmente eu acompanhava quatro cursos ofertados no *campus*: Técnico em Edificações na modalidade concomitante ou subsequente, Técnico em Mecânica na modalidade concomitante ou subsequente, Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio e o Bacharelado em Engenharia Mecânica.

Cada um dos cursos, além de serem de áreas distintas: Edificações, Eletromecânica (área que integra e articula conhecimento de elétrica e mecânica) e Mecânica, eram de níveis diferentes: Educação Básica e Ensino Superior e modalidades diferentes: Concomitante/Subsequente e Integrado. Cada curso possuía estrutura e legislações específicas, alunos em diferentes faixas etárias e características próprias em relação ao processo de ensino e aprendizagem, relações diferenciadas sobre os tempos e espaços escolares.

Ao iniciar o trabalho, também pude perceber um outro ponto muito relevante na relação entre o pedagogo e os docentes. Embora, como afirma Libâneo (2001), todas as funções desenvolvidas pelo pedagogo estabeleçam íntima relação com o trabalho pedagógico, ou seja, com o trabalho docente, ainda havia muito a ser elaborado e construído nessa relação dentro da Instituição.

Há uma velada cisão entre os docentes e técnicos-administrativos no *campus*, e isso impacta sobremaneira o trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido pelo pedagogo; afinal, há situações em que as orientações do pedagogo que integra o quadro dos técnicos-

⁶ Instituição pluricurricular compreendida como a instituição que abrange uma ou mais áreas do conhecimento, conforme Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207impressao.htm Acesso em: 18 ago. 2023.

administrativos não é muito bem acolhida ou legitimada pelos docentes que, entre outros motivos, não integram a mesma carreira.

Durante os sete anos em que atuo no *campus*, muitas dessas questões foram sendo superadas, com uma forma diferente de enfrentamento: a primeira, foi esclarecer as atribuições do cargo; e a segunda, foi buscar a construção de um trabalho coletivo que integre técnicos e docentes no trabalho pedagógico junto aos cursos. Minha percepção inicial foi a de que os docentes sentiam-se incomodados com a possibilidade de que alguém que não participava diretamente do processo realizasse alguma intervenção, do mesmo modo que, na universidade, os docentes se inquietavam sobre como um trabalho conjunto com o pedagogo seria desenvolvido, suspeito que com o mesmo receio de fiscalização e supervisão.

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (FREIRE WEFFORT, 2011, p.10).

Freire Weffort (2011) traz essa reflexão para discutir sobre o trabalho de observação em sala de aula, mas me aproprio desta proposta para indicar como me propus a desenvolver o meu trabalho como pedagoga junto aos docentes. Ao longo desse tempo que já caminhamos juntos, coloquei-me em vigília com eles, buscando vencer a expectativa da vigilância, propondo orientações, construindo juntos possibilidades de superação das dificuldades apresentadas dentro e fora da sala de aula, com os alunos e até mesmo com outros docentes, buscando estabelecer uma “cumplicidade pedagógica”.

Entretanto este é um longo caminho a ser trilhado. Em uma conversa com um docente sobre a reclamação de um aluno quanto aos procedimentos avaliativos adotados por ele em uma disciplina, percebi que, em muitas situações, para os docentes ainda ocupamos lados opostos. Após dialogar com ele sobre a avaliação, percebi que havia clareza sobre os procedimentos e que, possivelmente o aluno teve dificuldades em compreender o processo, mas que poderíamos conversar, e as dúvidas seriam superadas, mas fiquei bastante impactada com a resposta do professor:

Olha Carol, eu entendo o seu trabalho, mas você já sabe né, o que os outros professores falam, ninguém quer ficar conversando com a pedagoga e aí todo mundo acaba aprovando os alunos.

Fonte: Inventário de pesquisa, p. 11, 2022.

Como é possível observar na situação exposta, o desenvolvimento do meu trabalho é profundamente impactado pelas relações estabelecidas com os docentes, e a “cumplicidade

pedagógica” à qual me proponho ainda pode parecer um horizonte um pouco distante, mas que me motiva a continuar o caminho - e é neste contexto relacional que esta pesquisa foi realizada.

No acompanhamento pedagógico que desenvolvo junto aos cursos, participo semanalmente das “Reuniões de Curso” em que são discutidos inúmeros assuntos: desde pautas informativas, solicitação de materiais, disposição dos ambientes físicos, questões relacionadas ao desenvolvimento acadêmico e à frequência dos alunos, encaminhamentos oriundos dos conselhos consultivos, realizados com os alunos semestralmente, planejamento de projetos e, em algumas ocasiões, promovemos estudos e/ou pautas formativas.

Os cursos técnicos de nível médio, sejam integrados ou concomitante/subsequentes, requerem o acompanhamento de cursos ofertados na Educação Básica: conselhos consultivos e deliberativos, reuniões de pais, acompanhamento sistemático de frequência e rendimento em função de os alunos serem, em sua maioria, menores de idade.

Os cursos de graduação ensejam a participação da pedagoga em outras instâncias: colegiado de curso, banca para análise de “dispensa de disciplinas” e “extraordinário aproveitamento de estudos”, entre outras atividades.

Os cursos de pós-graduação oferecidos pelo *campus* não possuem acompanhamento pedagógico e mantém vínculo com a Coordenadoria de Pesquisa e Inovação.

Assim, ao longo de um dia de trabalho, transito entre os diferentes cursos e níveis de ensino e, no cotidiano do meu trabalho, preciso me apropriar de muitas legislações, orientações, temas pedagógicos para compor as orientações, promover discussões nos cursos. Quando penso nisso, recordo-me do trecho de uma música de que gostava muito de ouvir na minha adolescência e que poderia muito bem resumir como me sinto em relação a este “trânsito” constante: “eu sei de quase tudo um pouco, e quase tudo mal”⁷.

Ao final de uma das entrevistas realizadas nesta pesquisa, o participante João Pedro me perguntou se, naquele momento, ele poderia ser o entrevistador. Como a entrevista não tinha um roteiro fechado, e a proposta era que fosse o mais dialógica possível, passei de pesquisadora a “pesquisada” naquele instante. O professor comentou que considerou muito relevante o tema da pesquisa, que ele próprio, embora atuasse em diferentes níveis de ensino, nunca havia parado para pensar sobre isso e sistematizar uma reflexão sobre o assunto, mas que ficou inquieto sobre como seria esse processo de “verticalização do ensino” no trabalho da pedagoga.

Neste momento, abriu-se para mim uma trilha de reflexão. Quando escolhi pesquisar sobre a “verticalização do ensino”, para mim fazia todo sentido pensá-la a partir da docência,

⁷ LEONI e BRUNO FORTUNATO. Kid Abelha e os Abóboras Selvagens. Nada tanto assim. LP Seu Espião. Warner Music, 1984.

pois é neste espaço que se apresentavam as maiores dificuldades trazidas pelos professores e que nos mobilizam pensar juntos em caminhos possíveis. Entretanto, até aquele momento, eu não tinha elaborado um exercício de reflexão sobre a verticalização do ensino na minha prática como pedagoga.

Para o professor-participante-entrevistador, respondi que eu considerava a verticalização do ensino um dos grandes desafios do meu trabalho. Devido ao número de especificidades dos níveis de ensino e do volume de atribuições do meu cargo, por vezes, tinha a sensação de não conseguir me aprofundar em nenhum deles e sempre me atinha à superficialidade, devido à falta de tempo. Tomei como exemplo os processos de formação continuada que sempre desejei propor no interior dos cursos que acompanho. As formações que possivelmente mais contribuiriam com os docentes são as que deveriam se aproximar das questões que emergem do acompanhamento de cada curso; contudo, na rotina de trabalho, isso é praticamente impossível e, infelizmente, o acompanhamento se desenvolve em orientações pontuais, que auxiliam em resoluções das questões também pontuais.

Entretanto, também compartilhei com ele a oportunidade que eu tenho de acompanhar as diferentes trajetórias no processo de escolarização dos alunos. Atualmente acompanho três cursos: Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica e Curso de Formação Pedagógica para graduados. No Ensino Médio, os alunos têm entre 14 e 20 anos e estão em sua primeira experiência no ensino profissionalizante, vivido no período que compreende sua adolescência e juventude. São alunos de uma etapa obrigatória da Educação Básica e, ao final do curso, iniciam suas jornadas na vida adulta. Temos a oportunidade de acompanhar alguns ingressando no mundo do trabalho; outros ingressando na vida universitária.

Os alunos do Bacharelado já fizeram a sua opção profissional e experimentam um nível de exigência maior em relação ao seu processo autônomo do aprendizado, enquanto os alunos da Formação Pedagógica já possuem graduação e, em sua maioria, já têm experiência profissional em sua área de formação e buscam o curso para ingressar na carreira docente.

Agregar em uma única instituição alunos com perfis, características e expectativas tão diferentes em relação à própria vida, ao curso, ao futuro profissional permite-nos constituir uma comunidade acadêmica singular, em que cada um traz importantes contribuições, os múltiplos olhares se entrecruzam e as reflexões são enriquecidas pelos diferentes lugares de fala ocupados.

Assim, o tema desta pesquisa surgiu a partir de uma tentativa de compreensão de como se estrutura a comunidade acadêmica a minha volta, o local onde desenvolvo minhas atividades

profissionais, e da necessidade de se refletir sistematicamente sobre a docência na verticalização do ensino e contribuir com a construção de novos significados para o debate. As questões que culminaram neste projeto derivam das reflexões a partir de minha prática, a partir do cargo que ocupo: pedagoga especialista.

Acredito que é fundamental que o pedagogo conheça bem sua função e assuma posicionamentos no seu trabalho cotidiano. Saviani (2012) afirma que

para que o pedagogo ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação. Ora, a compreensão dos condicionantes objetivos da ação do pedagogo passa, necessariamente, pelo exame do contexto em que ele se insere. (p.03).

Há a necessidade de se examinar cuidadosamente o contexto onde se insere, compreender as relações que estabelece, identificar o que condiciona a sua ação, pois como afirma Saviani (2012),

o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. Não se pode ser neutro. A neutralidade é impossível. (p.01).

É na posição da não neutralidade, na superação da postura ingênua que, como pedagoga de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, proponho-me a desenvolver este trabalho. Embora já existam muitas pesquisas na área da Educação Profissional e Tecnológica, ainda há muitas questões a serem problematizadas, algumas vivenciadas pessoalmente, no cotidiano do meu trabalho.

É no contexto da minha prática que emergem diferentes questionamentos: Quais são os objetivos e finalidades dos Institutos Federais? Como atender as prescrições da Lei nº 11.892/2008, que orienta a “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” (Brasil, 2008)? Como são elaborados os currículos para integração e verticalização nos diferentes níveis de ensino? Como os docentes vivenciam a atuação em diferentes níveis de ensino concomitantemente?

Esses questionamentos são relevantes para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que no ano de 2020 possuía 654 unidades de ensino (das quais os Institutos Federais representam 92,91%), 10.878 cursos e 1.507.476 alunos matriculados, de acordo com dados consultados na Plataforma Nilo Peçanha⁸.

⁸ A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Acesso em: 03 jan. 2021. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>.

Com esta pesquisa, não seria possível responder a tantos questionamentos; por isso, foi necessário delimitar o foco, a questão fundamental sobre a qual se daria a pesquisa. Esta, talvez, tenha sido a parte mais difícil do desenvolvimento desta tese, visto que, a cada estudo, a cada leitura, a cada discussão, a cada nova vivência outras ideias surgiam e se mostravam mais interessantes.

A elaboração do inventário de pesquisa me auxiliou a estabelecer o recorte temático da pesquisa e a definir os contornos do que poderia trazer mais contribuições sobre a temática. Resgato do meu “inventário” de pesquisa a fala de uma professora sobre a preparação de aulas no contexto do seu trabalho no ensino verticalizado:

Carol, eu fico meio “maluca”. De manhã estou dando aulas no Integrado, à tarde no Concomitante e à noite na Engenharia, e às vezes é o mesmo conteúdo. Eu me perco porque não sei até onde eu avanço com o assunto com cada turma, as ementas não ajudam e os públicos são super diferentes.
--

Fonte: Inventário de pesquisa, p. 2, 2019.

Esse registro nos leva a refletir sobre a complexidade de ser professora no espaço/tempo do Instituto Federal, pois esse processo implica tantos aspectos nada triviais, como a seleção e a graduação dos conteúdos de acordo com os níveis de ensino, a adequação para os diferentes perfis de alunado. Assim foi se delineando a necessidade de compreender melhor como se efetiva a atuação docente em diferentes níveis de ensino ao mesmo tempo, ou seja, no contexto de verticalização.

Inicialmente a proposta era investigar a verticalização do ensino no contexto dos Institutos Federais de forma mais ampla; entretanto, ao longo da jornada, como indicado acima, percebemos que a verticalização de ensino se efetiva de forma mais evidente na docência, da qual decorrem dificuldades, potencialidades e desafios.

A docência também se estabelece com a proximidade dos estudos que temos desenvolvido no grupo de pesquisas de que participo “Educação, Práticas Educativas e Processos Psicossociais” (GEPEP), em que nos debruçamos, apoiados na Teoria Histórico-Cultural, em estudos sobre formação de professores, trabalho docente, práticas educativas, ensino-aprendizagem na relação entre Educação, políticas públicas e sociedade.

É a partir dos estudos realizados no grupo de pesquisa, que optamos por integrar, neste trabalho, o conceito de “vivência” proposto do Vigotski, que tem possibilitado o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender um aspecto pouco estudado: como as vivências impactam a docência. Apoiadas no trabalho de Toassa (2009, 2010, 2013, 2019) e Veresov (2016), elaboramos esta construção.

Cabe, aqui, ressaltar um aspecto peculiar desta pesquisa: a investigação é sobre a docência, mas a pesquisadora é uma pedagoga escolar, que não atua como docente na instituição. Justamente por ocupar o cargo de pedagoga escolar, essa questão me mobilizou com mais potência do que para alguns docentes, pois, observando o cotidiano, percebo que a verticalização apresenta inúmeras questões com que docentes e técnicos-administrativos não se deparam em instituições que ofertam apenas um nível de ensino. Neste sentido, este olhar para além da docência pode contribuir com horizontes mais ampliados.

A partir da produção de dados, foram apresentadas muitas questões a serem pesquisadas: algumas serão contempladas nesta pesquisa e outras não, devido ao período delimitado, mas todos os questionamentos apresentados serão registrados para possibilitar novas elaborações e futuras investigações.

Esta pesquisa se iniciou no segundo semestre do ano de 2019, na primeira turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade de São Carlos, *Campus Sorocaba* - momento que marcou a história do *campus*, do programa e da região atendida por ele, bem como a nossa história de egressos, que aguardávamos, ansiosos, poder prosseguir os estudos no mesmo programa em que nos titulamos mestras e mestres.

Entretanto, este começo foi impactado pela pandemia de Covid-19. O primeiro semestre de 2020 foi um período de paralisação das atividades desta pesquisa; não sabíamos ao certo o que estava por vir e experimentamos coletivamente um tempo de medo e incertezas. Tanto na universidade, quanto no Instituto Federal as atividades foram paralisadas e acompanhávamos a cada semana como a situação iria se desenvolver. Não foi possível desenvolver nada relativo à pesquisa neste período; senti-me paralisada e confusa, como acredito grande parte das pessoas.

No segundo semestre do ano de 2020, as atividades foram sendo retomadas remotamente, com as dificuldades apresentadas pelo contexto digital: conexão, equipamentos, uso de plataformas, entre outros. Naquele semestre, participei das disciplinas “Concepções e Práticas Reflexivas em Educação” e “Fundamentos em Educação Especial”. Nas primeiras aulas, sentíamo-nos perdidos, mas, ao longo do semestre, fomos nos apropriando das ferramentas, da organização do tempo e do espaço virtual e, aos poucos, fomos constituindo um grupo para os estudos. Em meio a todo desconforto da permanência obrigatória e necessária em casa, as aulas eram uma pausa na rotina doméstica, um retorno, ainda que a distância, para a universidade, para o doutorado, para a pesquisa. “Estou em aula”, a todo momento precisava recordar minha família, que se ocupava de outros afazeres enquanto eu assistia às aulas das disciplinas do Doutorado. Naquele período, retomamos, também, os encontros do grupo de pesquisa, um grande alívio para as aflições acadêmicas. Recordo-me que, embora tivéssemos

uma programação de estudos, nossos primeiros encontros no semestre foram para dividir as experiências que estávamos vivendo naquele momento. Eu não tinha muitos espaços de troca; comunicava-me apenas com a família, e rever os colegas, discutir assuntos relacionados aos nossos estudos e manter-nos unidos foi fundamental para o estudo, a pesquisa e a nossa saúde mental.

Nesse sentido, percebi o quanto o distanciamento social evidenciou a importância dos espaços coletivos de aprendizagem, onde debatemos questões pedagógicas, profissionais, mas também onde acolhemos e somos acolhidos em nossas singularidades, em nossos diferentes percursos acadêmicos. É importante ressaltar o quanto aprendemos em tão pouco tempo. Alguns de nós utilizavam, com dificuldade, editores de textos e passamos a nos apropriar de recursos de comunicação síncrona, de compartilhamento de materiais; enfim, nos reinventamos como estudantes e pesquisadores neste período.

Foi ainda em 2020 que o Instituto Federal - *Campus* Itapetininga retomou as aulas de forma remota. Foi uma decisão da comunidade acadêmica que passou por muitos embates. Ao mesmo tempo que reconhecíamos a necessidade da retomada das aulas de forma remota para garantir a segurança de todos, perguntávamos como garantiríamos o acesso de todos a essas aulas. Como pedagoga do *campus*, junto com as minhas colegas da Coordenadoria Sociopedagógica, insistimos que as aulas fossem retomadas apenas quando todos os alunos tivessem garantidas as condições necessárias para participar. A instituição fez uma grande mobilização neste sentido e foram realizados desde o empréstimo dos computadores do *campus*, até a disponibilização de pacotes de dados para que os alunos tivessem acesso às aulas. Entretanto, a disponibilização de meios materiais não bastava; era necessário auxiliar os alunos no planejamento para que pudessem desenvolver as atividades em casa. Nesse sentido, fizemos reuniões de pais, orientações de estudo com os alunos e atendimentos individuais, todos *online*.

Os atendimentos remotos nos levaram para dentro das casas dos alunos. Como pedagoga, atuo junto aos alunos em ambiente escolar. Embora ouça relatos das suas condições de vida, estar em casa com eles foi uma experiência muito marcante. Até esse momento eu acreditava muito nas contribuições que eu poderia oferecer aos alunos e considerava que o fato de eles estarem no Instituto Federal era um diferencial, pois eles têm, além de um ensino percebido pela comunidade como de grande qualidade, corpo docente muito qualificado, infraestrutura, acesso a uma equipe profissional que pode auxiliá-los em suas diferentes dimensões: educativa, psicológica, social, bem como o atendimento em relação às necessidades educacionais específicas.

Durante os atendimentos realizados com os alunos e suas famílias, pude perceber melhor a realidade em que vivem, e isso impactou muito o meu trabalho. Famílias residindo em um único cômodo, casas sem estrutura mínima. A pandemia possibilitou também para mim um redimensionamento do meu trabalho, motivou-me a questionar qual a minha real contribuição na vida dos alunos. Comecei a ter um novo olhar, inclusive sobre a minha pesquisa: se, inicialmente, eu gostaria que ela contribuísse com o debate pedagógico, hoje tenho desejo de que ela possa, de alguma forma, melhorar as condições de aprendizagem dos alunos neste *campus* do Instituto Federal e em outros lugares nos quais eu consiga propiciar alguma reflexão com este trabalho.

A pandemia, no caso desta pesquisa, impactou diretamente a produção de dados e, como consequência, todo o andamento do projeto. No ano de 2021, ainda receosos e com um início bem conturbado, entretanto mais ambientados com as possibilidades de estudo e pesquisa no meio digital, avançamos na pesquisa, mas sempre revendo rumos, ajustando as rotas dentro das possibilidades que garantissem a segurança de todos.

Toda pesquisa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural considera o contexto, a cultura e o tempo histórico em que se efetivam os acontecimentos; assim não seria possível apresentar esta pesquisa sem considerar o impacto da pandemia no seu desenvolvimento. Busque encaminhar o trabalho da melhor forma possível, ciente de que houve perdas significativas de tempo entre outros aspectos, mas esperançosa de que estas possam ser minimizadas no caminho que ainda me restava percorrer.

Diante desse cenário, a partir da Teoria Histórico-Cultural, nos propusemos a elaborar uma compreensão, que se configura como o objetivo principal desta pesquisa: como os professores vivenciam e atribuem sentido ao seu trabalho no Instituto Federal de São Paulo – *Campus* Itapetininga, no contexto da verticalização do ensino.

Foram delineados objetivos específicos, que podem auxiliar no e desenvolvimento desta compreensão:

- Conhecer qual a trajetória dos participantes até se tornarem professores do Instituto Federal – *campus* Itapetininga, sua compreensão sobre a docência e sobre sua atuação neste contexto.

- Investigar qual a compreensão dos professores sobre a verticalização do ensino, sua formação para atuar no ensino verticalizado, bem como as dificuldades e potencialidades do trabalho docente neste contexto.

2. CONSTITUINDO A PESQUISA

2.1 Caminhos metodológicos

Meu caro amigo,
toda a teoria é névoas; auriverde
só a árvore da vida.
Goethe⁹

Início este capítulo com um trecho da obra “Fausto” do dramaturgo alemão Goethe. A obra retrata o dilema do homem em uma busca incessante pelo conhecimento com o objetivo de compreender completamente o mundo no qual se encontra. Esta pesquisa não tem por objetivo a compreensão completa de seu objeto de estudo, mas a partir de compreensões, ainda que parciais, ensejar transformações a partir dos resultados, promover melhoria nos processos que ocorrem nas instituições que ofertam educação profissional e conseqüentemente na vida de todos os envolvidos: alunos, docentes, profissionais da educação, ou seja, toda a comunidade acadêmica.

Este capítulo tem por objetivo apresentar como se configura a metodologia nesta pesquisa: abordagem, unidade de análise, instrumentos de coleta de dados, caracterização do *locus* de investigação, participantes da pesquisa e o papel do pesquisador.

Os pressupostos metodológicos dessa pesquisa se alinham à afirmação de Ciavatta (2019)

Impõe-se a necessidade de pensar historicamente, para compreender os fenômenos no espaço-tempo dos sujeitos sociais envolvidos, da totalidade social onde eles ocorrem. O pensamento crítico na sua concepção original não contém as ambigüidades de sua apropriação conservadora no senso comum. O pensamento crítico é indissociável dos processos históricos, não se contenta com as aparências, procura conhecer a gênese dos processos sociais, as ciências e o avançado desenvolvimento científico-tecnológico que se tornaram aliados e, também, ameaça à sobrevivência humana. (p.42).

Os caminhos metodológicos trilhados nessa pesquisa, embora anteriormente planejados, foram sendo reconstruídos ao longo da investigação que a cada nova descoberta convocava um novo olhar para dar conta da complexidade do objeto de estudo, para ir além das nebulosas teorias, à procura de capturar a auriverde árvore da vida.

⁹ Fala da personagem Mefistófeles, do livro “Fausto” da obra do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action&co_obra=2650 Acesso em: 17 mai. 2022

Para Ciavatta (2019, p. 29) o positivismo sempre se relacionou com o tempo linear, como uma sucessão de fatos, oferecendo um tratamento quantitativo dos fenômenos, como se esses “pudessem ser compreendidos partidos em migalhas”. A pesquisadora ressalta que “a historicidade da Educação Profissional supõe uma concepção dialética do espaço-tempo e o tratamento dos fenômenos sociais na sua temporalidade complexa. (Ciavatta, 2019, p.32).

Diante dessa afirmação é necessário refletir qual o melhor enfoque metodológico para uma pesquisa em Educação Profissional, a escolha de uma abordagem que permita abranger essa “temporalidade complexa”.

Para Vigotski (2005, p.28, tradução nossa) “a pesquisa que entendemos é sempre uma equação com duas incógnitas. A elaboração do problema e o método são desenvolvidos em conjunto, embora não de forma paralela. A busca pelo método torna-se uma das tarefas mais importantes da investigação.”¹⁰

Fontes *et. al.* (2019) apresentam uma entrevista com Nikolai Veresov traz uma importante reflexão sobre a abordagem vigotskiana:

Eu posso olhar uma maçã e eu posso descrever uma maçã, a forma da maçã, a cor da maçã, o sabor, a estrutura, eu posso fazer muitas coisas sobre isso, mas mesmo a descrição completa da maçã não me ajudará a compreender, explicar, por que ela tem as características que tem. A única maneira é olhar a história completa do crescimento da árvore, folhas, e então dos botões, das flores e, depois, da maçã e assim isso me ajudará a entender por que ela se apresenta dessa forma. Em vez de descrever, eu estou explicando todo o caminho de aparecimento da maçã. Essa é a diferença dos métodos tradicionais focados na descrição do fenômeno para a abordagem vigotskiana preocupada em explicar o fenômeno, não somente os frutos do desenvolvimento, mas o processo completo da árvore inteira que produz frutos. (p.10).

Neste sentido, esta pesquisa se configura a partir da Teoria Histórico-Cultural. A opção por esta abordagem se deve a compreensão de que ela oferece grandes contribuições para as análises desta pesquisa pois essa teoria busca essencialmente

refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela. (FREITAS, 2002, p.22).

A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski que nasceu em 1896, em Orsha na Bielorrússia. Foi ensinado por tutores em sua infância pois vinha de uma

¹⁰ No original: La investigación que nosotros entendemos es siempre una ecuación con dos incógnitas. La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación.

família abastada de origem judia, depois foi para a Universidade de Moscou onde graduou-se em Direito. Embora tenha se formado em Direito, também transitou nas áreas da Psicologia, Medicina, Literatura, História e Filologia contemplando uma formação bastante abrangente e interdisciplinar. Depois de formado retornou para Gomel, onde tinha vivido grande parte de sua vida e fundou uma revista de crítica literária, uma editora e um laboratório de psicologia, onde desenvolveu estudos com Luria e Leontiev.

Vigotsky traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade. (ZANELLA *et. al.*, 2017, p.28).

Vigotski vivenciou a Revolução Russa, e embora não tenha se aprofundados nos estudos do Materialismo Histórico-Dialético foi influenciado por essas ideias.

De acordo com Braga (2018, p. 23) um aspecto muito importante e muitas vezes esquecido da obra de Vigotski é a ideia do desenvolvimento histórico dos processos especificamente humanos, a pesquisadora ressalta que “Vigotski considera que eles (processos especificamente humanos) estão continuamente em transformação. Portanto, estudar uma função historicamente é estudá-la em processo de mudança, requisito do método dialético.”

O método dialético objetiva superar uma visão factual dos dados, buscando compreender a realidade nas múltiplas mediações que a constituem: sujeitos e relações sociais, tempos, espaços, ou seja, a complexidade da vida e especificamente nesta pesquisa, a escola. A pesquisa, neste método, de acordo com Gomide e Jacomeli (2016):

deve contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos. A investigação científica deve responder a algo, e este algo deve ser socialmente construído. (p. 70).

No método dialético, é através do pensamento crítico que o pesquisador avança para além daquilo que está aparente, utilizando diversos critérios, mas buscando identificar o que não está evidente, o que não foi revelado para compreender a essência das relações estabelecidas que estão ocultas à primeira vista. É possível pensar a dialética como uma revisão do passado, observando o que está acontecendo no momento presente, com vistas às mudanças no futuro, como afirma Arias Beaton (2018)

O método dialético é sustentado pela concepção materialista dialética e histórica geral, de que tudo na natureza, na sociedade e no próprio ser humano está concatenado ou interligado, em constante movimento, mudança e transformação e, conhecendo a essência das coisas, os fatos da vida real e o concreto, é o caminho para transformá-los e não apenas contemplá-los. (p.633, tradução nossa).¹¹

Na sua obra “Fundamentos da Defectologia”, Vigotski (2019), apoiado na dialética, nos apresenta o homem como um ser histórico e social, cuja constituição se dá nas interações mediadas socialmente. Para avançar nessa nova forma de compreender o homem, Vigotski (2019, p. 73) afirma que “todo pensamento verdadeiramente científico move-se mediante a dialética” e que há uma “exigência dialética de compreender os fenômenos em movimento eterno, descobrir suas tendências e seu futuro determinado por seu presente”.

Esta pesquisa busca compreender como os docentes vivenciam e atribuem sentido ao seu trabalho no contexto da verticalização de ensino no Instituto Federal - *Campus* de Itapetininga. Esta investigação se propôs a pesquisar alguns aspectos sobre a temática, que julgamos serem possíveis de produzir e analisar dentro do período da pesquisa, ressaltando que se trata de um fenômeno histórico, por isso a pesquisa é datada, apresenta um recorte temporal definido e que dentro dos limites da pesquisa, busca registrar as múltiplas condicionantes do processo.

No tomo 3 das “Obras Escolhidas”¹² de Vigotski (1995), especificamente no capítulo 2 - “Análise das funções psíquicas superiores” o autor indica três princípios que fundamentam o seu método de investigação. O primeiro princípio apresentado por Vigotski (2007) refere-se a “analisar processos e não objetos”. Zanella *et. al.* (2007, p. 29) nos recorda que “esse direcionamento metodológico nos indica a preocupação de Vigostki frente aos problemas que estuda, uma busca pela emergência daquilo que só pode ser compreendido enquanto processo, não como algo que é, mas que está sendo a partir do que foi.”

Neste sentido, nesta pesquisa há uma opção por analisar o processo no qual está inscrita a docência no contexto do IF, buscando considerar que nem sempre o que se manifesta na exterioridade é a representação real da sua essência, por isso o objeto não pode ser analisado em detrimento do processo no qual está circunscrito, como afirma Vigotski (2007, p.64) “nesses

¹¹ No original: El método dialético se apoya en la concepción general materialista dialéctica e histórica, de que todo en la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano está concatenado o interconectado, en constante movimiento, cambio y transformación y, el conocer la esencia de las cosas y los hechos de la vida real y lo concreto, es la vía para conseguir transformarlos y no solo contemplarlos.

¹² O Tomo 3 das “Obras Escogidas” de Vigotski ainda não foi traduzido para a língua portuguesa. Parte dos textos que compõem este tomo encontram-se no livro **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, utilizado para a discussão dos princípios do método vigotskiano.

casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas”.

O segundo princípio indicado por Vigotski (2007, p.64) é a “explicação do fenômeno em substituição da sua descrição”. A descrição pressupõe uma análise minuciosa e descritiva dos dados produzidos sem a interferência do pesquisador e a explicação busca compreender as razões e implicações presentes no processo, buscando as relações de causa e efeito.

Mais do que estudar o modo como algo se apresenta (um processo psíquico, ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, busca essa que almeja a desnaturalização dos fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram. (ZANELLA *et. al.*, 2007, p.30).

No caso desta pesquisa avançamos quando, ao observar diversos aspectos da docência no ensino verticalizado trazidos pelos entrevistados, buscamos compreensões, a partir das análises dos dados produzidos, para as razões pelas quais elas se manifestam dessa forma.

E o terceiro e último princípio proposto pelo pesquisador é o “problema do comportamento fossilizado.” Os comportamentos fossilizados são processos que ao longo do tempo se tornaram automatizados, mecanizados e que podem limitar a pesquisa aos seus aspectos mais aparentes, nas suas manifestações externas.

Esta pesquisa objetiva investigar a docência nos IFs a partir de um processo com o qual os docentes convivem diariamente: a verticalização do ensino.

Investigar como os docentes vivenciam essa prática exige olhar para a construção histórica desse processo, compreender os interesses envolvidos, o contexto de elaboração e implementação dessa proposta, ou seja, buscar ir além dos conteúdos aparentes e “fossilizados”. Entretanto, os comportamentos fossilizados podem ser vistos como ponto de partida da perspectiva histórica nas pesquisas. Vigotski (2007, p.68) afirma que é “aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi. A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado”.

É a partir desses princípios que buscamos trilhar os caminhos metodológicos nesta pesquisa, mas ressaltamos, em consonância com a afirmação de Arias Béaton (2018).

As conclusões de qualquer investigação e as suas explicações, independentemente da sua especificidade ou âmbito, são sempre provisórias e passíveis de verificação, retificação, enriquecimento ou abandono, etc., com base no que foi produzido em outros momentos históricos do desenvolvimento do processo de estudo do objeto ou fato da vida real ou concreta. (p.633, tradução nossa).¹³

Assim, este trabalho não traz conclusões, mas compreensões possíveis, provisórias que buscam estabelecer diálogo e relação com as compreensões elaboradas em outras pesquisas. Este trabalho se insere como uma contribuição em diferentes aspectos, e em diferentes campos, quais sejam: educação profissional, formação de professores, estudos embasados na Teoria Histórico-Cultural, ou em outros encontros possíveis.

2.1.1 A vivência e o sentido em Vigotski

Figura 2- A traição das imagens - René Magritte



Fonte: História das Artes¹⁴

¹³ No original: Las conclusiones de cualquier investigación y sus explicaciones, independientemente de su especificidad o alcance, es siempre provisional y sujeta a la comprobación, rectificación, enriquecimiento o abandono, etc., a partir de lo producido en otros momentos históricos del desarrollo del proceso de estudio del objeto o hecho de la vida real o concreta.

¹⁴ A Traição das Imagens (La trahison des images), 1928-9, óleo sobre tela, 60 cm x 81 cm, René Magritte, LACMA – Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles. Disponível em:

<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-traicao-das-imagens-rene-magritte/> Acesso em: 30 jun. 2023.

O quadro surrealista de Rene Magritte pode nos propiciar inúmeras reflexões. Vemos um cachimbo e logo abaixo dele a frase “isto não é um cachimbo”. Há vários especialistas que discutem o que o artista quis expressar em sua obra, mas nesta pesquisa nos apropriamos desta imagem para pensar que o interesse nesta investigação não reside no fato em si, mas sobre como cada um atribui sentido ao que vê e vive de forma singular. Nesta pesquisa trabalhamos com dois conceitos vigotskianos “vivência” e “sentido”, a partir da compreensão que esses dois conceitos podem nos ajudar a compreender a verticalização do ensino sob a ótica dos docentes. Os dois conceitos nos permitem elaborar uma reflexão sobre a relação interna do sujeito com o meio. O quadro não apresenta o objeto “cachimbo”, mas uma imagem de um cachimbo, uma representação do real. Assim, podemos nos apropriar dessa obra de Magritte para recordar que o que se busca nesta pesquisa é compreender como os docentes vivenciam e atribuem sentido ao seu trabalho no contexto da verticalização de ensino no Instituto Federal do *Campus* de Itapetininga.

No desenvolvimento de sua teoria, Vigotski apresenta o conceito de “vivência”, cujos estudos ainda são recentes e se encontram em desenvolvimento. Pesquisadores do mundo todo Veresov (2017); Gonzalez-Rey (2017); Flear (2017); Clarà (2016); Toassa (2009) têm se debruçado sobre esse conceito com o objetivo de compreender a sua contribuição para os estudos desenvolvidos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.¹⁵

Andrade e Campos (2019) realizaram um estudo de estado da arte das pesquisas que apresentam o conceito de “*perezhivânie*” ou “vivência” a partir da abordagem vigotskiana e encontram 122 trabalhos elaborados em 22 países, com maior número de pesquisas realizadas no Brasil e na Austrália, o que indica o crescente interesse e potencial reconhecido pela comunidade científica nos estudos desenvolvidos a partir desse conceito.

A opção por trazer este conceito para esta pesquisa se deve ao interesse de compreender como os professores vivenciam a docência no contexto da verticalização no Instituto Federal de São Paulo – *Campus* Itapetininga. Há investigações que buscam a compreensão do objeto estudado nas legislações e normativas e trazem importantes

¹⁵ Há um volume do periódico *Mind, Culture and Activity*, associado à *International Society of Cultural-Historical Activity Research* (ISCAR, sociedade internacional voltada para a pesquisa na perspectiva histórico-cultural), editado no ano de 2016, que publicou uma edição especial “Symposium on *Perezhivanie*” com vários artigos elaborados por pesquisadores do mundo todo discutindo o conceito: *Perezhivanie*., indicando o interesse da comunidade científica no estudo do conceito. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/hmca20/23/4> Acesso em: 29 mai. 2023

contribuições para a ciência, entretanto, enquanto profissional da educação, cujo trabalho se efetiva no chão da escola, sempre busquei compreender como os sujeitos compreendem as situações das quais participam, sejam políticas públicas ou normas e definições institucionais. Ao olhar para como os sujeitos elaboram, reelaboram e vivenciam no cotidiano escolar podemos refletir melhor, por exemplo, sobre os espaços formativos institucionais.

No mestrado investiguei, já sob a ótica de Vigotski, os sentidos atribuídos pelos professores aos processos de formação continuada no contexto da avaliação externa da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo. Os resultados nos indicaram a intensificação do trabalho docente devido à excessiva centralidade nos resultados das avaliações (AFONSO, 2009), a exigência da performatividade (BALL, 2010)¹⁶, além do esfacelamento das construções docentes coletivas devido à culpabilização dos docentes que ministravam aulas cujo conteúdo era objeto da avaliação externa.

Tais conclusões nos deram pistas sobre os problemas evidenciados naquele contexto e possíveis adequações das formações no espaço profissional que eu ocupava na época. Ainda que a pesquisa não tenha contribuído para a mudança de políticas públicas, cujo contexto nas quais estão inseridas é muito mais amplo e complexo, propiciou mudança na percepção dos formadores com os quais compartilhei os resultados da pesquisa e dos professores, que ouvidos puderam refletir sobre a própria prática e registraram inclusive uma maior compreensão sobre si mesmos e sua profissão.

Assim, investigar as vivências dos/com os docentes do IFSP – *Campus Itapetininga* em relação ao contexto da verticalização pretende não apenas somar-se as pesquisas em andamento sobre a temática para conjuntamente possibilitar reflexões sobre as políticas públicas, mas também em um contexto mais imediato, propiciar reflexões e possíveis mudanças no contexto do *campus* estudado. O momento das entrevistas já tinha como objetivo também levar os docentes participantes da pesquisa à reflexão, à percepção de suas vivências.

Estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. O sujeito, nessa perspectiva, apropria-se da realidade nos aspectos que lhe são significativos, sendo a maneira como se apropria única e fundamento de sua própria singularidade. (Zanella et. al, 2007, p. 29)

Vigotski, em sua teoria, destaca o papel do meio social e cultural no desenvolvimento humano, como nos apontam Bittencourt e Fumes (2021)

¹⁶As referências citadas podem ser encontradas na pesquisa “Formação Continuada e Avaliação Externa: os sentidos atribuídos pelos professores”. Disponível em: https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2016/ana_carolina_medeiros_gatto_vieira_carvalho.pdf Acesso em: 28 jun. 2023.

Essa abordagem considera de forma decisiva a vivência do indivíduo no meio social e cultural como fator indispensável para o desenvolvimento do ser humano. O princípio que orienta esta abordagem é de que desde o nascimento, a partir das interações no meio sociocultural, a criança vai se apropriando dos significados socialmente construídos e aprende a ser humana, desenvolvendo a capacidade de ordenar ações, regular a própria conduta de forma ativa e consciente e dar significado ao mundo que a rodeia, o que não acontece naturalmente, pois o ser humano é constituído do meio cultural em que nasce. (p.3).

No texto de 1934 “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, Vigotski vai elaborando uma reflexão muito interessante. Ao tratar sobre o desenvolvimento psicológico da criança traz um questionamento - se o meio se mantiver inalterado, diferentes crianças teriam o mesmo desenvolvimento? - e traz como exemplo três irmãos da mesma família em um contexto de violência e indica como cada um ressignifica o que viveu e, a partir dessa reflexão, retoma o conceito de vivência.

Toassa (2009) traça a trajetória da apresentação deste conceito pelo autor em sua obra. O conceito de vivência é apresentado por Vigotski pela primeira vez na obra de crítica literária: “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, depois em “Psicologia da Arte” e no texto pedológico, mas a pesquisadora registra que não há um trabalho sistematizado devido à breve existência do pesquisador e que os conceitos tratados por ele são encontrados de “modo esporos, às vezes, em breves referências que não poderão ser compreendidas senão no interior de seu projeto teórico” (p. 122).

De acordo com Toassa e Souza (2010), há grande dificuldade de tradução da palavra original russa *pereživânie* para a língua portuguesa, mas afirma que

como sua etimologia está relacionada à “vida”, para nosso idioma, vivência, e não “experiência” ou “sentimento”, é a tradução mais adequada, embora a intensidade emocional indissociável do vocábulo culto perca-se tanto na tradução ao inglês, quanto para o espanhol e o português. (p.760).

Toassa (2009), a partir dos estudos que desenvolve, apresenta uma conceituação de “vivência”:

O conceito de vivência, nos textos pedológicos como em outras obras vigotskianas, não reduz o sujeito ao momento da investigação, dando margem a que se compreenda sua ação no meio de forma muito mais profunda e multiforme. Sua lógica é dialética, pois observa o homem em permanente movimento: com ele, Vigotski defende a investigação observacional e dialógica das várias facetas do meio social e da sua relação com o sujeito, pondo a criança no interior de um feixe de relações sociais. Não há meio em-si, como um sólido que exerce violenta força sobre a criança, mas um meio em que se partilham funções psicológicas. (p.244).

Embora Vigotski apresente a proposta de investigação para as relações estabelecidas com as crianças, compreendemos que o conceito pode ser observado ao longo do desenvolvimento humano. Na citação apresentada acima é importante ressaltar que a pesquisa

ocorre em um período delimitado, mas possibilita uma compreensão que ultrapassa esse período e registra o movimento que ocorre com maior amplitude.

Alencar (2014) discute que há uma preocupação de Vigotski, especialmente nos textos “Quarta aula: a questão do meio” e o texto “A crise dos sete anos” em esclarecer em que momento determinada situação deixa de ser experiência e passa a ser uma vivência.

Estudar não o meio enquanto tal, sem referência à criança, mas sim estudar o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil, então ela deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona **afetivamente** para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante. (Vigotski, 2010, p.65, grifo no original).

Neste trecho, Vigotski utiliza a metáfora do prisma propondo que se pense como o meio influencia a vivência da criança, a sua consciência e relação afetiva com o acontecimento. Toassa e Souza (2013) enfatizam que a vivência é um “evento dotado de carga emocional que pode mudar de forma significativa nossas formas de viver” e que isso a diferencia da experiência, corroboram com esta interpretação Marques e Carvalho (2014, p.43) quando afirmam que “o sujeito, ao longo da sua vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência”.

A vivência tem papel decisivo na compreensão da totalidade na constituição do desenvolvimento humano, das causas que tensionam as características dos indivíduos, por isso é a unidade para o estudo da personalidade e do meio. Significa a própria existência do sujeito, de um cérebro ativo desde o seu nascimento, suscitado de impressões e sensações, significativo de relações do sujeito com a realidade social, de caráter interpretativo, existencial e pessoal. A utilização do conceito de vivência leva a um entendimento o homem e do seu desenvolvimento, em que há a mediação das memórias e das concepções de si/do mundo. (BITTENCOURT e FUMES, 2021, p.7).

Nessa ótica, os autores evidenciam que o conceito de vivência pode ser tomado como uma unidade de análise pois tem um potencial para a melhor compreensão do desenvolvimento humano.

Delari Júnior (2010, p.25) afirma que “na metodologia da psicologia histórico-cultural, a relação do objeto de análise com o seu princípio explicativo não é direta, mas mediada por uma unidade de análise que se constitui como realidade material dinâmica.”

Delari Júnior (2010, p.44) relata ainda que mais próximo ao fim de sua vida, Vigotski passou a priorizar a análise do objeto mediante “unidades” e afirma que “estudar o ‘objeto de estudo’ por meio de uma ‘unidade de análise’ é encontrar nela contradições e processos de desenvolvimento que se encontram no objeto como tal”.

A escolha da vivência como unidade de análise poderia suscitar um questionamento relativo ao fato do interesse científico na individualidade dos sujeitos. Como o objetivo de refletir sobre essa inquietação nos apoiamos em Veresov (2016) que nos recorda que

a teoria histórico-cultural oferece uma visão diferente: ela olha para o social e o individual como uma unidade dialética onde a *perezhivanie* é um componente importante. (VERESOV, 2016, p. 131).

É a partir de um olhar para a individualidade de cada docente entrevistado que se busca a compreensão do contexto social e cultural do ensino verticalizado no Instituto Federal – *Campus* Itapetininga onde estes se inserem, neste movimento dialético da parte para o todo e do todo para a parte. Na compreensão do pesquisador Veresov (2016) a “vivência” nos permite compreender melhor essa unidade dialética: social e individual, como esclarece abaixo:

o social e o individual na teoria histórico-cultural não são oposições, mas uma unidade dialética e, no entanto, qual é o conteúdo psicológico dessa unidade? Existem formas de estudar esta unidade e ferramentas de análise da estrutura e dinâmica desta unidade? Acredito que a *perezhivanie* como conceito é uma ferramenta, assim como a *perezhivanie* é uma unidade de características individuais e ambientais.¹⁷ (VERESOV, 2016, p. 133, tradução nossa).

Veresov (2016) reitera que a “*perezhivanie*”, ou na tradução de Toassa (2009) “vivência” pode ser tomada como uma unidade de análise, pois na “vivência” estão presentes as características básicas do todo. Para esclarecer melhor ele retoma a metáfora da análise da água apresentada por Vigotski, se tomarmos os elementos que compõem a água individualmente, hidrogênio e oxigênio, teremos dois elementos químicos distintos; mas se analisarmos uma molécula de água, ela apresenta uma unidade indivisível entre o hidrogênio e o oxigênio; ainda que seja apenas uma molécula - já é água.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (Vigotski, 2010, p. 686).

Consideramos que para análise da “vivência” é necessário que esta se efetive na relação com o conceito de sentido. Vivência e sentido estão relacionados, porque sentido é

¹⁷ No original: The social and individual in cultural-historical theory are not oppositions, but a dialectical unity, and yet, what is the psychological content of this unity? Are there any ways to study this unity and are there any tools of analysis of the structure and dynamics of this unity? I believe, *perezhivanie* as a concept is such a tool, as *perezhivanie* is a unit of individual and environmental characteristics.

afeto, é a leitura do sujeito sobre a sua realidade e o sentido compõe a vivência. Assim, nesta pesquisa observamos como os participantes desta pesquisa, docentes que atuam no IF – Campus Itapetininga atribuem sentido às suas vivências no ensino verticalizado.

O significado é uma produção histórica e social e tem uma função generalizante, de modo que torne possível a interação social, como nos recorda Vigotski (2000):

(...) do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar. (VYGOSTKI, 2000, p. 104)

Já o sentido se relaciona com significado da palavra para cada um, com a subjetividade, com os processos afetivos e pessoais em um determinado contexto. Vigotski (2010) apresenta uma definição de sentido, explicando que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKI, 2001, p. 465)

Assim, ao longo da pesquisa buscamos sempre observar a história, o contexto social e cultural, como movimento complexo da realidade para melhor compreensão de como se constituiu a Educação Profissional até a proposta e implementação da verticalização do ensino nos Institutos Federais, trilhando um caminho que nos leva as vivências trazidas nas entrevistas pelos docentes que participaram da pesquisa, buscando, a partir dos sentidos atribuídos pelos docentes participantes, compreender o objeto de estudo em sua natureza social, na sua dinâmica, na sua historicidade, como nos adverte Vigotski (2007).

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. (p.68).

Este estudo parte do conhecimento que já foi produzido sobre a temática, as teorias existentes que possam auxiliar na compreensão, buscando dentro dos limites desta investigação a maior aproximação possível a realidade do fenômeno.

Em suma, a utilização do método dialético no processo de produção do conhecimento, indica um processo eminentemente social e coletivo, não são apenas investigações ou estudos isolados, mas um conjunto de estudos mediados, visando encontrar a explicação mais abrangente, completa e abrangente, total e integral de um problema

concreto e real da sociedade para transformar o que precisa ser melhorado. (ARIAS BÉATON, 2017, p.31, tradução nossa).¹⁸

A partir do exposto acima, a partir da vivência tomada como unidade de análise na Teoria Histórico-Cultural e apoiados no conceito de sentido para sua interpretação, nos propomos elaborar uma compreensão sobre como os vivenciam e atribuem sentido ao seu trabalho no contexto da verticalização de ensino no Instituto Federal de São Paulo – *Campus Itapetininga*, observando as marcas sócio-históricas apresentadas nesse processo.

2.2.2 Estratégias metodológicas

Após a definição da abordagem metodológica, foram definidas as estratégias metodológicas para produção de dados: mapeamento sistemático, consulta documental, registros “inventário” de pesquisa e entrevistas individuais com professores a partir de um roteiro com questões semiestruturadas. Os diferentes instrumentos de produção de dados são as múltiplas fontes de evidência que permitem relacionar os dados no momento da análise.

A pesquisa (...) necessita registrar as informações emergentes da realidade investigada, de acordo com as suas próprias necessidades. As ações e operações para capturar os dados da realidade caótica podem ser aquelas desenvolvidas ao longo da história da ciência, ou criadas pelo pesquisador para entender e explicá-la, enquanto realidade no pensamento. Trata-se da superação das técnicas de pesquisa em si, visando a produção de um conjunto de ações e operações entendidas com técnicas para si. (...). O objeto da pesquisa educacional requer o registro de informações sobre vários determinantes sociais que impactam a realidade investigada. A complexificação que emerge do contexto da pesquisa sobre educação e desenvolvimento psicológico, que se organiza a partir do método materialista histórico e dialético, requer procedimentos metodológicos próprios, que sejam a expressão da dimensão criadora do trabalho investigativo. (BERNARDES, 2017, p.73).

De acordo com Falbo *et al.* (2017) um mapeamento sistemático é um tipo de estudo secundário

que segue um processo de pesquisa metodologicamente bem definido para identificar, analisar e interpretar as evidências disponíveis relacionadas a um particular conjunto de questões de pesquisa, tópico ou fenômeno de interesse, de uma maneira não tendenciosa e, até certo grau, repetível. (p.1).

Nesta pesquisa, o primeiro movimento metodológico da pesquisa foi a construção de um mapeamento sistemático considerando a produção sobre “verticalização do ensino”. A partir dos resultados desse mapeamento e retomando o objetivo da pesquisa foi construído um

¹⁸ No original: En definitiva, el empleo del método dialéctico en el proceso de la producción de conocimiento, indica un proceso eminentemente social y colectivo, no son solo investigaciones o estudios aislados, sino un conjunto de estudios mediados, encaminados a encontrar la explicación mas abarcadora, total e integral de un problema concreto y real de la sociedad para transformar lo que haya que mejorar. . (ARIAS BÉATON, 2017, p.31)

segundo mapeamento sistemático que observou a produção do conhecimento sobre “a docência nos Institutos Federais”. O objetivo dos mapeamentos sistemáticos foi verificar o que já foi produzido sobre as temáticas analisadas, possíveis lacunas que indicam espaços potenciais para outras pesquisas, aspectos que sejam relevantes para a compreensão do tema bem como, fundamentar as discussões propostas nesta pesquisa.

Para melhor compreensão de alguns aspectos relativos ao objetivo de estudo houve a necessidade da realização de consulta documental de normativas legais e institucionais que pudesse auxiliar na compreensão da temática estudada, bem como esclarecer questões na produção dos dados. De acordo com Guba e Lincoln (*apud* Lüdke e André, 2013, p. 46), há vantagens no uso dos documentos por se tratarem de “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os métodos escolhidos”. Na consulta documental considerou-se como documentação “toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação” (Chizotti, 2000, p.106). O uso de documentos em pesquisas sobre a atividade escolar contribui para uma maior compreensão do objeto de pesquisa, pois possibilita uma melhor contextualização dos dados através dos registros analisados.

Também foi utilizado um caderno de anotações individual, um “inventário” de pesquisa onde foram registrados situações e discursos que circulam informalmente nas atividades que participo profissionalmente, reflexões, experiências vividas, comentários sobre as observações realizadas, encaminhamentos para escrita dos textos da pesquisa.

Ao longo do texto serão apresentados registros do “inventário¹⁹” para explicitar a relação entre o cotidiano do trabalho que desenvolvo no *campus* e a temática pesquisada. Estas transcrições serão apresentadas na letra Times New Roman, tamanho 10, inseridas em um quadro.

A entrevista é um instrumento de produção de dados que apresenta grande relevância, pois possibilita uma interação entre o pesquisador e o entrevistado que, conforme nos indica Lüdke e André (2013, p. 39), permite a captação imediata e corrente da informação desejada (...) e o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial.”

¹⁹ “Inventário” é o termo usado pelos pesquisadores Prado; Frauendorf; Chautz (2011) como possibilidade de organização dos dados de uma pesquisa. In: PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 532–547, 2018. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3. n8. p547. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065>. Acesso em: 22 ago. 2023.

Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada que, conforme Lüdke e André (2013, p. 40) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

Foram selecionados para esta pesquisa entre 7 professores efetivos do Instituto Federal, que atuam no maior número de níveis de ensino, com 4 anos ou mais de atuação na instituição e que se dispuseram participar da pesquisa. O período mínimo de 4 anos de experiência considerou o “Ciclo de Vida Profissional dos Professores” proposto por Huberman (1999) que considera que o docente a partir de desse período de experiência já superou a fase de entrada na carreira, ou seja, não é mais considerado um professor iniciante.

Após a seleção dos participantes, convite, aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram agendadas as entrevistas que foram gravadas e posteriormente transcritas. O roteiro apresenta inicialmente um grupo de perguntas fechadas com o objetivo de possibilitar uma melhor caracterização dos entrevistados. Em seguida, foram realizadas as perguntas abertas com a finalidade de que os entrevistados pudessem expor suas experiências, impressões, enfrentamentos, dificuldades, vivências sobre a docência e, especialmente sobre a docência no contexto da verticalização do ensino.

Tardif e Lessard (2008) quando debatem as pesquisas contemporâneas sobre o ensino advertem que

A atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhas particulares, sabendo que outros itinerários são possíveis. (p.41)

Assim, as estratégias metodológicas desta pesquisa decorrem das escolhas epistemológicas e se constituem um itinerário possível.

Ao longo do texto serão apresentados trechos das entrevistas para discussão dos aspectos teóricos. Estas transcrições serão apresentadas na letra *Times New Roman*, tamanho 10, recuo de 4 centímetros, com a indicação do professor ou professora entrevistados.

Inicialmente, a pesquisa propunha entrevistar docentes e alunos sobre o processo de verticalização do ensino, entretanto este trabalho foi atravessado por uma pandemia que exigiu o distanciamento social. Tal fato impactou grandemente este trabalho, como já citado anteriormente, principalmente no desenvolvimento das entrevistas. É fato que a interação entre os sujeitos em ambiente presencial e virtual apresenta muitas diferenças, tais como: dificuldades advindas da qualidade de conexão, as expressões faciais e as posturas corporais que podem não

ser bem captadas; a instabilidade no acesso que pode ocasionar dificuldades e/ou lacunas de compreensão, entrevistados e entrevistadora com limitações em relação ao uso das tecnologias de comunicação, entre outros fatores.

Para Freitas (2002), a entrevista na abordagem sócio-histórica também é marcada pela dimensão social:

Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (p.29).

A partir das considerações objetivas do uso das tecnologias e dos aspectos subjetivos apontados por Freitas (2002), optamos por aguardar o retorno das atividades e realizar as entrevistas presencialmente. Desta forma, devido ao tempo decorrido do trabalho foram entrevistados apenas os docentes, mas a possibilidade de entrevistar os alunos fica como indicativo para futuras pesquisas.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi protocolada na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, conforme Parecer nº 5.385.703 de 03 de maio de 2022.

Foram seguidos os procedimentos éticos baseados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS, os quais contemplaram o Termo de Anuência Institucional (Apêndice R), a Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice S), que foi assinado pelos professores antes da realização das entrevistas e Roteiro da Entrevista (Apêndice T).

2.2.3 Desenho Metodológico

Em seguida, apresentamos uma imagem com uma representação gráfica do desenho da pesquisa, com a unidade selecionadas para integrar as análises, sua relação com a abordagem e as estratégias metodológicas para produção de dados, como o objetivo de melhor elucidar a proposta metodológica.

Figura 3- Abordagem metodológica, unidade de análise e produção de dados



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A pesquisa tem como abordagem metodológica a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski, apoiada no Materialismo Histórico-Dialético. A partir da definição da abordagem são definidas duas estratégias metodológicas para a produção de dados: o mapeamento sistemático e a consulta documental, ambos têm o objetivo capturar o momento social e histórico de elaboração deste trabalho, resgatando o que já foi produzido sobre o objeto da pesquisa para dialogar com os “achados” deste trabalho. Foram utilizadas mais uma estratégia de produção de dados: a entrevista, cujos registros serão analisados a partir do conceito de “vivência”, cuja unidade é tomada para análise nesta pesquisa. Toda a análise realizada buscou sempre uma postura dialógica.

2.2.4 Caracterização do *lócus* de pesquisa

Breve Histórico do Instituto Federal de São Paulo²⁰

O Instituto começou sua história em 1910 como a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo. Foi estabelecido como parte das iniciativas do governo federal para oferecer

²⁰ Breve histórico institucional, disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em 15 mai. 2022

educação primária, profissional e gratuita. Os primeiros cursos oferecidos foram tornearia, mecânica, eletricidade, carpintaria e artes decorativas.

Em 1937, o ensino no Brasil passou por uma reestruturação administrativa e funcional, e a instituição mudou seu nome para Liceu Industrial de São Paulo, permanecendo assim até 1942. Nesse ano, através de um Decreto-Lei, foi introduzida a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que refletia a decisão do governo de realizar mudanças profundas na organização do ensino técnico.

Após essa reforma, o ensino técnico industrial passou a ser organizado como um sistema e passou a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação. Em 1942, por meio do Decreto nº 4.127, foi criada a Escola Técnica de São Paulo, com o objetivo de oferecer cursos técnicos e pedagógicos.

No entanto, esse decreto condicionava o início das atividades da Escola Técnica de São Paulo à construção de instalações adequadas, mantendo-a temporariamente como Escola Industrial de São Paulo até que essas condições fossem atendidas. Em 1946, a escola recebeu autorização para implantar os cursos de Construção de Máquinas e Motores e Pontes e Estradas.

Posteriormente, durante o segundo ano do governo militar, surgiu a denominação Escola Técnica Federal, que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de ensino superior do sistema federal. Os cursos técnicos de Eletrotécnica, Eletrônica e Telecomunicações, e Processamento de Dados foram implantados entre 1965 e 1978, juntando-se aos cursos existentes de Edificações e Mecânica.

Após 23 anos de intervenção militar, a primeira gestão eleita da instituição marcou o início da expansão das unidades descentralizadas, com as primeiras sendo estabelecidas nas cidades de Cubatão e Sertãozinho.

No segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o instituto se tornou um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o que possibilitou a oferta de cursos de graduação. Entre 2000 e 2008, na Unidade de São Paulo, foram oferecidos cursos de formação de tecnólogos nas áreas de Indústria e Serviços, bem como Licenciaturas e Engenharias.

Em 29 de dezembro de 2008, o CEFET-SP se transformou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio da Lei nº 11.892. Suas características e finalidades incluem a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades.

O primeiro nome recebido pelo Instituto foi o de Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo. Criado em 1910, inseriu-se dentro das atividades do governo federal no estabelecimento da oferta do ensino primário, profissional e gratuito. Os primeiros cursos

oferecidos foram os de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas.

O ensino no Brasil passou por uma nova estruturação administrativa e funcional no ano de 1937 e o nome da Instituição foi alterado para Liceu Industrial de São Paulo, denominação que perdurou até 1942. Nesse ano, através de um Decreto-Lei, introduziu-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial, refletindo a decisão governamental de realizar profundas alterações na organização do ensino técnico.

A partir dessa reforma, o ensino técnico industrial passou a ser organizado como um sistema, passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação. Com um Decreto posterior, o de nº 4.127, também de 1942, deu-se a criação da Escola Técnica de São Paulo, visando à oferta de cursos técnicos e de cursos pedagógicos.

Esse decreto, porém, condicionava o início do funcionamento da Escola Técnica de São Paulo à construção de novas instalações próprias, mantendo-a na situação de Escola Industrial de São Paulo enquanto não se concretizassem tais condições. Posteriormente, em 1946, a escola paulista recebeu autorização para implantar o Curso de Construção de Máquinas e Motores e o de Pontes e Estradas.

Por sua vez, a denominação Escola Técnica Federal surgiu logo no segundo ano do governo militar, em ação do Estado que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal. Os cursos técnicos de Eletrotécnica, de Eletrônica e Telecomunicações e de Processamento de Dados foram, então, implantados no período de 1965 a 1978, os quais se somaram aos de Edificações e Mecânica, já oferecidos.

Durante a primeira gestão eleita da instituição, após 23 anos de intervenção militar, houve o início da expansão das unidades descentralizadas, sendo as primeiras implantadas nos municípios de Cubatão e Sertãozinho.

Já no segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a instituição tornou-se um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o que possibilitou o oferecimento de cursos de graduação. Assim, no período de 2000 a 2008, na Unidade de São Paulo, foi ofertada a formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, além de Licenciaturas e Engenharias.

O CEFET-SP transformou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº11.892, tendo como características e finalidades: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades.

IFSP – Campus Itapetininga

A cidade de Itapetininga, que abriga o *campus* do Instituto Federal de São Paulo, *lócus* do desenvolvimento desta pesquisa, pertence à Região Metropolitana de Sorocaba e de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²¹ tem em 2021 uma população estimada de aproximadamente 167.000 habitantes. A cidade é Sede da Região de Governo, composta por onze municípios (Alambari, Boituva, Capela do Alto, Cerquillo, Cesário Lange, Guareí, Itapetininga, Quadra, São Miguel Arcanjo, Sarapuí, Tatuí), que possuem juntos aproximadamente 500.000 habitantes²².

Figura 4 - Mapa da Região de Itapetininga



Fonte: Wikipedia (2022)

De acordo com dados do documento Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica (INEP, 2019) a cidade de Itapetininga conta com 6 estabelecimentos de ensino que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, dentre os quais 1 pertence a rede federal, 3 a rede estadual e 2 pertencem à rede privada.

São um total de 191 professores atuando nessa modalidade de ensino na cidade, dos quais 43 são docentes concursados da rede federal, 19 se encontram em contratos temporários

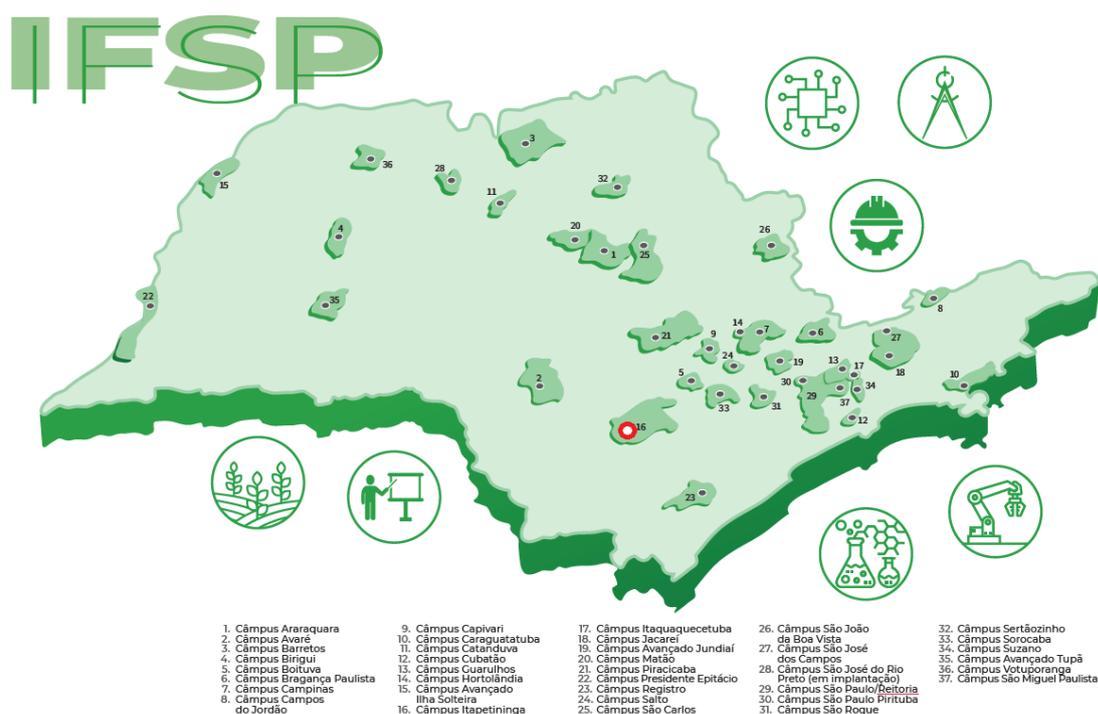
²¹ Dados do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/itapetininga/panorama> Acesso em 15 jun. 2022.

²² Dados do SEADE 2016. Disponível em: <https://www.itapetininga.sp.gov.br/pagina/2/invista-na-cidade/sub-pagina/1/>. Acesso em 15 jun. 2022.

(17 na rede federal e 2 na rede estadual) e 68 no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Por ser uma referência para as cidades da região, a cidade de Itapetininga foi escolhida para instalação de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e integrou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase 2. Seu funcionamento foi autorizado por meio da Portaria Ministerial nº 127 de 29 de janeiro de 2010, com início das atividades em agosto do mesmo ano.

Figura 5- Mapa dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo²³



Fonte: Site institucional (2023).

O mapa acima mostra os *campi* que compõem o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo. O círculo em destaque indica a localização do *Campus* Itapetininga, *locus* desta pesquisa.

A área para a construção e o funcionamento da unidade foi doada pela Prefeitura de Itapetininga e a unidade é resultado da parceria entre o Município, o IFSP e do Ministério da Educação (MEC).

²³ Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/artigo/2538> Acesso em: 08 jul. 2023.

O *campus* ocupa aproximadamente 80.000 m², com mais de 5.000 m² de área construída e possui salas de aula, biblioteca, cantina, quadra coberta, laboratórios e outros espaços pedagógicos. No ano de 2022 são ofertados os cursos indicados no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1- Cursos ofertados pelo IFSP - Campus Itapetininga/Ano 2022

Educação Básica	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Eletromecânica
		Informática
	Curso Técnico de Nível Médio nas Formas Concomitante/Subsequente	Edificações
		Mecânica
Ensino Superior	Licenciatura	Eletromecânica
		Informática
	Bacharelado	Física
		Matemática
Pós-graduação	Especialização	Formação Pedagógica
		Engenharia Mecânica
		Informática Aplicada à Educação
		Desenvolvimento Web
		Ensino de Ciências e Educação Matemática

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A Lei 11.892/2008²⁴ traz a definição da porcentagem dos cursos ofertados nos diferentes níveis em cada unidade dos IFs: mínimo de 50% das vagas destinado à educação profissional técnica de nível médio (entre os cursos integrados e concomitante/subsequente) e 20% das vagas para os Licenciatura e programas especiais de formação pedagógica e 30% podem ser distribuídas entre as demais possibilidades de oferta de cursos. Do total das vagas ofertadas por cada *campus* 10% devem se destinar ao PROEJA seja em cursos FIC ou Técnico de Nível Médio, de acordo com o Decreto nº5840/2006.

²⁴ Mais informações sobre esta legislação serão trazidas no Capítulo 2.4 “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”, entretanto as considerações ora apresentadas são importantes para melhor caracterização do *lôcus* de pesquisa.

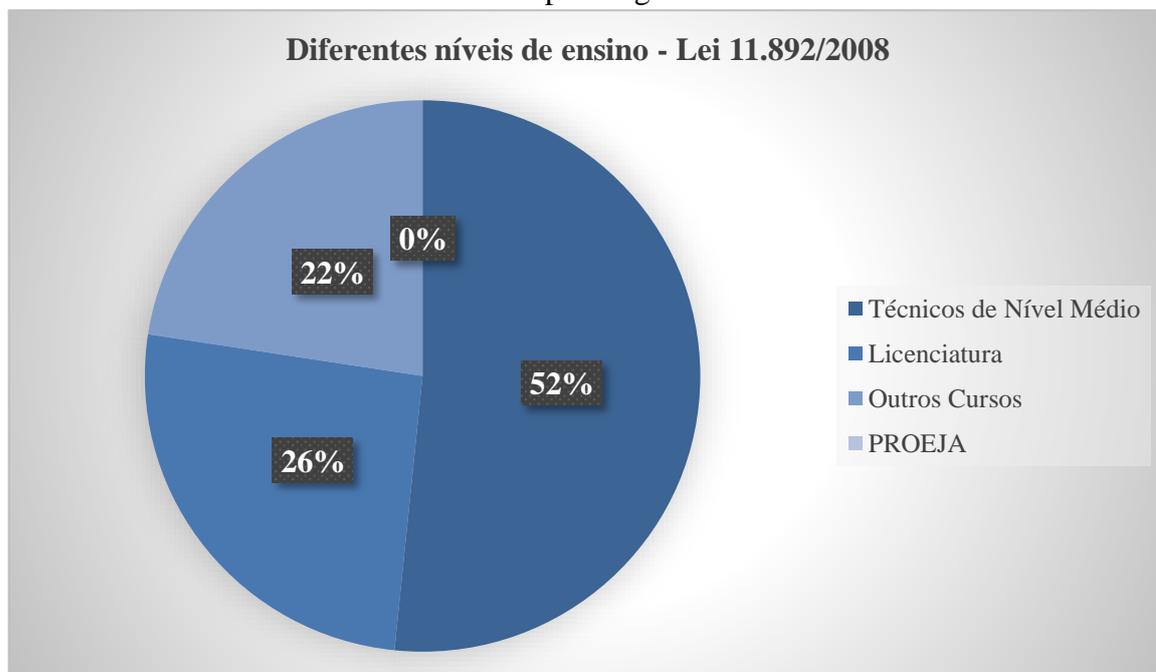
Tabela 1- Vagas para os cursos ofertados pelo IFSP - Campus Itapetininga/Ano 2022

Níveis de Ensino	Cursos Ofertados		Vagas Anuais
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Integrado ao Ensino Médio	Eletromecânica	40
		Informática	40
	Concomitante/Subsequente	Edificações	80 (40/semestre)
		Mecânica	40
		Eletromecânica	40
	Informática	80 (40/semestre)	
Licenciatura	Licenciatura	Física	40
		Matemática	40
		Formação Pedagógica	40
Outros cursos	Bacharelado	Engenharia Mecânica	40
	Especialização	Informática Aplicada à Educação	40 (oferta bianual – não ofertado em 2022)
		Desenvolvimento Web	25 (oferta bianual)
		Ensino de Ciências e Educação Matemática	40
PROEJA	-	-	-
		Total de vagas anuais	465

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados disponíveis na página da instituição²⁵ (2022).

A partir dos dados indicados na tabela foi elaborado um gráfico que apresenta as porcentagens de oferta dos cursos em relação ao total das vagas anuais apresentados abaixo:

Gráfico 2- Porcentagem de vagas anuais oferecidas nos cursos ofertados pelo IFSP – Campus Itapetininga



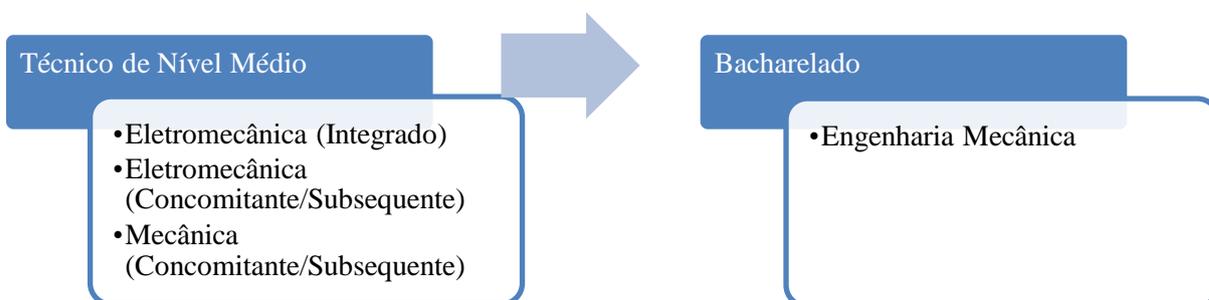
Fonte: Elaboração da autora (2022)

²⁵ Dados disponíveis em: <https://itp.ifsp.edu.br/>. Acesso em 25 nov. 2022.

Embora o *campus* já esteja em funcionamento há mais de dez anos ainda não atende plenamente às definições da Lei nº 11.892/2008, pois não oferta nenhum curso de Educação de Jovens e Adultos.

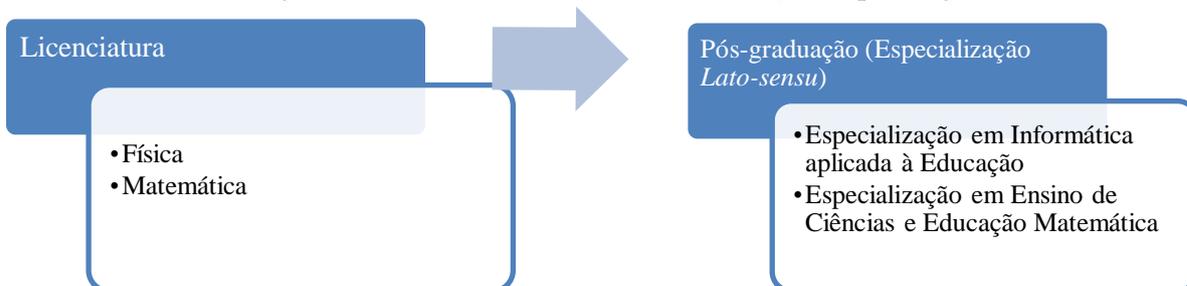
A partir das Figura 6 e 7 podemos verificar os possíveis itinerários formativos ofertados no *campus*:

Figura 6 - Itinerário Formativo 1 - IFSP Campus Itapetininga



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Figura 7- Itinerário Formativo 2 - IFSP *Campus* Itapetininga



Fonte: Elaboração da autora (2023).

O *campus* conta com um quadro de 106 servidores, dentre os quais 46 técnico-administrativos, sendo 1 cedido ao *campus* em acordo de cooperação e 70 docentes. O quadro de servidores técnico-administrativos se compõe da seguinte forma: 21 mulheres (46%) e 25 homens (54%), em relação à titulação há: 3 doutores (6%), 11 mestres (24%), 18 especialistas (40%), 12 graduados (4%) e 2 servidores (4%) que concluíram o Ensino Médio. Ao analisar os dados relativos à titulação dos servidores técnico-administrativos é possível notar uma boa titulação da equipe escolar. Os dados relativos aos docentes serão apresentados conjuntamente com a caracterização dos participantes da pesquisa.

2.2.5 Caracterização dos participantes da pesquisa

O principal critério de escolha para os participantes da pesquisa foi a atuação docente em diferentes níveis de ensino, pois nem todos os professores que atuam nos Institutos Federais tem a possibilidade de ministrar aulas em um contexto verticalizado. No IF – *Campus* Itapetininga há docentes que ministram aulas nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em disciplinas da Formação Geral, tais como: Geografia, Biologia, Educação Física, Arte, entre outras, cuja área não tem oferta em outros cursos, como também há docentes que atuam exclusivamente nos cursos de graduação, como os docentes licenciados em Pedagogia. Com o objetivo de contemplar a maior diversidade possível de docentes, optamos por selecionar os participantes entre os diferentes cursos ofertados no *campus* e em diferentes áreas do conhecimento que atuem no contexto da verticalização.

O *campus* conta no ano letivo de 2022 com um corpo docente com 70 docentes, são 51 homens (73%) e 19 mulheres (27%), desse total 61 são efetivos (87%) e 9 são substitutos (13%). São 60 professores em regime de dedicação exclusiva (85%), 9 docentes em regime de 40 horas (13%) e 1 docente em regime de 20 horas (2%). Com relação à formação há 1 docente graduado (2%), 4 docentes que possuem especialização (5%), 35 mestres (50%) e 30 doutores (43%).

Ao analisar essas informações é possível concluir que o *campus* tem em sua maioria docentes homens, com alta titulação (mestres e doutores) e em regime de dedicação exclusiva.

Foram entrevistados 7 docentes efetivos do Instituto Federal – *Campus* Itapetininga, 6 homens e 1 mulher, com idade entre 33 e 71 anos, com experiência na docência entre 10 e 15 anos. Do total de 19 mulheres docentes do *campus*, no ano letivo de 2022, 3 tinham atuado apenas no Ensino Superior, 9 tinham atuado apenas nos cursos técnicos de nível médio, 1 docente atuava apenas no Ensino Superior com disciplina obrigatória e nos demais níveis apenas com disciplinas optativas e 2 docentes eram substitutas. Das quatro docentes que já tinham atuado em diferentes níveis de ensino, uma alegou dificuldades pessoais e duas conflito de horário para a participação na pesquisa. Desta forma, há apenas uma docente participante da pesquisa.

Na proposta específica desta pesquisa a caracterização dos participantes apresenta uma relevância devido à escolha metodológica, como afirmam Ferreira, Couto Júnior e Oswald (2021):

Conceber as pessoas investigadas como sujeitos implica compreender que têm voz e algo a dizer, o que as coloca como coautoras do processo. Assim, os procedimentos não podem estar engessados em planejamentos rígidos, que não deixem folga para o desejo e a resposta do outro. O trabalho de campo é constituído por grupos de sujeitos singulares em suas formas de interpretar o mundo, e isso significa que cada pesquisa

é única. A interação irrepitível estabelecida entre pesquisador e sujeitos mostra o quanto o processo de construção dos dados da investigação é tão importante quanto os próprios resultados da pesquisa. (p. 10).

Deste modo, no desenvolvimento das entrevistas foi considerado o lugar e horário indicados pelos participantes, onde houvesse tempo para a partilha das “histórias” e “memórias” resgatadas para cada proposta de questionamento, espaço para o diálogo e interação.

Conforme foi exposto, esta pesquisa tem a vivência como unidade de análise. Bittencourt e Fumes (2021) afirmam que a vivência se define na relação que o indivíduo estabelece com o meio e a posição que ocupa. Esta investigação parte de uma relação estabelecida, a docência em um *campus* do Instituto Federal e os entrevistados ocupam uma posição clara nesta relação: docentes efetivos, doutores e com experiência no cargo. Assim, podemos concluir que as falas dos participantes estão ancoradas neste contexto social e cultural.

2.2.6 O papel da pesquisadora

A perspectiva da Teoria Histórico- Cultural tem como fundamento o desenvolvimento humano, neste sentido, no transcorrer da pesquisa, todos os envolvidos: pesquisador e participantes se desenvolvem e vão se formando, e esse processo também se constitui um elemento de análise. Na abordagem o papel do pesquisador apresenta novo significado, conforme afirma Freitas (2002):

o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. (p.24).

Há uma relação delicada entre ser a pedagoga institucional e pesquisar sobre a docência no interior da mesma instituição em que atuo. Essa relação precisa ser explicitada para que se reconheça como se constituiu esta pesquisa. Amorim (2004) nos adverte que

Todo trabalho de pesquisa seria a tradução do que é estranho para algo familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem que, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (p.26).

É neste movimento de estranhamento e familiaridade que a pesquisa se desenvolve, onde a implicação explicitada me permite desvendar outras percepções, outras perspectivas, pois há situações que só podem ser percebidas quando lhe são familiares. Em outras situações, especialmente no movimento analítico foi necessário o distanciamento, o olhar de

estranhamento para que fosse possível elaborar discussões a partir dos registros das produções de dados.

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. (...) Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p.26).

Optamos nesta pesquisa propiciar aos participantes um momento de reflexão, ao partilhar ao final da entrevista como ele percebeu esse momento de conversa, que pensamentos e sentimentos foram mobilizados, se percebeu alguma mudança em si/para si. Está previsto ainda um outro momento com os participantes da entrevista e com toda a comunidade do IFSP – *Campus Itapetininga* onde serão apresentados os resultados da pesquisa.

Esses momentos buscam propiciar e resguardar o movimento dialógico da pesquisa, para que esta não se constitua “sobre”, mas “com” o outro.

Vimos também a necessidade de reconhecer que existe ao transcorrer da pesquisa um processo de desenvolvimento/aprendizagem da pesquisadora.

Que o sujeito investigador deve ter um papel ativo, que lhe permita chegar à essência dos problemas, através dos dados, indícios, pistas e sinais que pode obter da vida e da natureza concreta e com eles deduzir, imaginar e criar explicações possíveis do movimento dos determinantes ou condições, revelando a estrutura, funcionamento e dinâmica dos vínculos e conexões (mediações). O papel ativo permite ao pesquisador apropriar-se do movimento real e histórico ou no tempo do objeto, o que contribui definitivamente para a elaboração da explicação, a representação ideal no pensamento do objeto real, o pensamento concreto. (ARIAS BEATON, 2017, p.32, tradução nossa).²⁶

Esta pesquisa apresenta, nas considerações finais, a experiência da pesquisadora ao longo do desenvolvimento desta investigação com o objetivo de registrar o percurso percorrido, os enfrentamentos, dificuldades e descobertas para possibilitar que outros também reconheçam seus processos de desenvolvimento na condição de pesquisadores.

²⁶ No original: Que el sujeto investigador debe tener un papel activo, que le permita llegar a la esencia de los problemas, por medio de los datos, indicios, pistas y señales que a partir de la vida y la naturaleza concreta, pueda obtener y con ellos deducir, imaginar y crear las posibles explicaciones del movimiento de las determinantes o condiciones, develando la estructura, funcionamiento y dinámica de los nexos y conexiones (mediaciones). El papel activo le permite al investigador apropiarse del movimiento real e histórico o en el tiempo del objeto, que definitivamente contribuye a la elaboración de la explicación, la representación ideal en el pensamiento del objeto real, lo concreto pensado.

2.2 Mapeamento da Produção do Conhecimento

Produzir conhecimento é uma tarefa árdua, partilhada com os pares, mas, ao mesmo tempo, solitária e exigente. A elaboração de uma pesquisa é o eco de muitas outras pesquisas já elaboradas, que trilharam caminhos que podem nos ajudar a compor os nossos e nos indicam possibilidades de constituição da pesquisa.²⁷

O mapeamento sistemático do conhecimento é uma das estratégias metodológicas muito importantes utilizadas nas pesquisas da área da Educação. De acordo com Fiorentini *et al.* (2016), o mapeamento sistemático é

um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos. (FIORENTINI *et al.*, 2016, p. 18).

Ao iniciar este trabalho, foi realizado um levantamento sistemático da produção do conhecimento relacionado à temática deste projeto, com o objetivo de verificar o que já foi produzido sobre “verticalização de ensino”, possíveis lacunas de compreensão e outros aspectos que fossem relevantes para a compreensão do tema. Muitas vezes, é a partir da identificação dessas lacunas que se instituem as pesquisas, quando o pesquisador se depara com uma questão ainda não investigada se debruça sobre ela e pesquisa, e quando apresenta os seus resultados indica outras lacunas, num movimento de elaboração de múltiplas compreensões sobre o objeto estudo.

O mapeamento considerou o período de janeiro de 2008 a agosto de 2019, cuja data inicial coincide com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia até o ano de 2021.

Para possibilitar uma compreensão mais abrangente do conhecimento produzido sobre o tema, foram selecionadas as seguintes bases de dados digitais: pesquisa de artigos no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); análise dos trabalhos apresentados nas reuniões da

²⁷ Neste sentido, a pesquisa de Fontana (2005) - embora com outra abordagem teórica e metodológica na investigação do processo de constituição do “ser profissional” em mulheres professoras - foi uma leitura muito esclarecedora, pois nos indicou pistas para a construção deste trabalho. Esta leitura nos mobilizou uma reflexão sobre a temática desta pesquisa, que convocava pensar, com um pouco mais de profundidade, a constituição do “ser profissional” em docentes da Educação Profissional, para então avançar na compreensão da relação da docência com a verticalização do ensino.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente nos Grupos de Trabalho: GT05 - Estado e Políticas Educacionais; GT08 - Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT11 – Políticas de Educação Superior; GT12 – Currículo; GT15 - Educação Inclusiva; e GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, cujas temáticas têm maior relação com a pesquisa e as teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na primeira etapa deste levantamento, o objetivo foi realizar um mapeamento dos artigos publicados sobre a temática da pesquisa. Nessa etapa, optou-se pela realização da pesquisa no *Scielo*. A *Scielo* foi selecionada por ser uma base de dados de referência para artigos publicados em 12 países, em mais de 1000 periódicos, de acesso aberto, configurando uma base de dados que agrega uma boa representatividade de trabalhos acadêmicos.

Os critérios de seleção foram a disponibilidade de consulta por meio da *Web*, destacando apenas artigos publicadas entre os anos 2008 e 2021. Para que o artigo fosse incluído na lista de trabalhos, os critérios de inclusão adotados foram: os artigos completos disponíveis para acesso na base de dados, escritos em Português, cujo título ou resumo apresentasse relação direta com o objetivo do mapeamento. Como critério de exclusão, foi definido: não apresentar relação com a temática pesquisada no título ou no resumo.

Primeiramente foi realizada uma busca no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), com o objetivo de encontrar o descritor mais adequado aos objetivos deste mapeamento. Não foi encontrado o termo “verticalização do ensino” e o termo “articulação de ensino”, cuja descrição mais se aproximou da temática do trabalho, em pesquisa na própria plataforma Brased, não retornou nenhum trabalho que apresentasse relação com o tema desta pesquisa.

Como não houve descritor encontrado no Brased, optou-se por realizar uma busca diretamente na plataforma escolhida, a fim de verificar a existência de trabalhos com outros descritores. Assim, na busca na *Scielo*, foram utilizados os seguintes descritores: Instituto Federal; Educação Profissional; Verticalização do Ensino; Ensino Verticalizado; Instituto Federal *and* Ensino Verticalizado; Institutos Federais *and* Ensino Verticalizado; Educação Profissional *and* Ensino Verticalizado; Instituto Federal *and* Educação Verticalizada; Institutos Federais *and* Educação Verticalizada e, por último, Educação Profissional *and* Educação Verticalizada.

Inicialmente o levantamento se restringiria à “Verticalização do Ensino”, questão central deste trabalho; entretanto, percebeu-se que há poucas pesquisas e publicações sobre esta

temática, ou que apresentassem esse termo em seu título, resumo ou palavra-chave, conforme descrito a seguir.

A primeira busca com o descritor “Ensino Verticalizado” retornou três registros, e o descritor “Educação Profissional e Educação Verticalizada” retornou dois registros. Após a leitura dos títulos, verificou-se que nenhum artigo se relacionava com a temática deste projeto. Os descritores “Verticalização do Ensino”; “Ensino Verticalizado”; “Instituto Federal e Ensino Verticalizado”; “Institutos Federais e Ensino Verticalizado”; “Educação Profissional e Ensino Verticalizado”; “Instituto Federal e Educação Verticalizada”; “Institutos Federais e Educação Verticalizada”; e “Educação Profissional e Ensino Verticalizado” não retornaram nenhum registro.

Desta forma, realizou-se um levantamento mais abrangente, buscando o que se produziu sobre a Educação Profissional nos Institutos Federais, com a intenção de aprofundar a compreensão sobre o que tem sido pesquisado nesta área. Após o levantamento, buscou-se compreender algumas relações entre a questão de pesquisa deste projeto e o que já foi produzido até o momento.

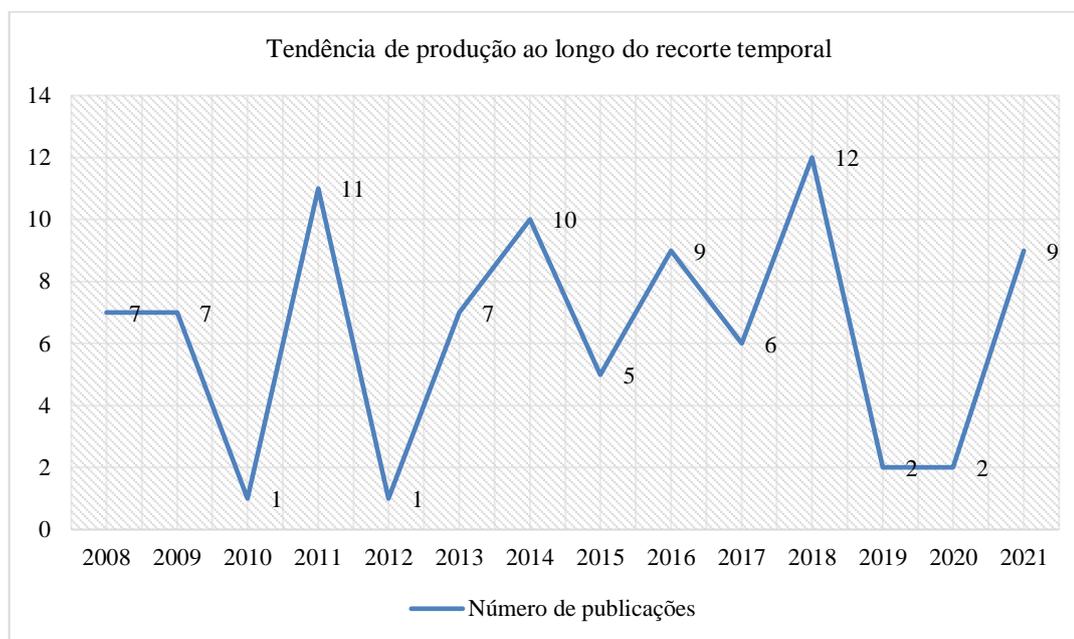
Para contemplar essa maior abrangência objetivada, utilizamos o descritor “Educação Profissional”, que retornou 4129 registros. Em seguida, foi realizada nova pesquisa com os seguintes parâmetros: período de 2008 – 2021; Área: Ciências Humanas; Coleções: Brasil; Idioma: Português; e Tipo de Literatura: Artigo; retornaram 122 registros.

Após a leitura dos títulos, foram selecionados 83 trabalhos, e o critério de seleção foi a apresentação de relação com a temática estudada no título do trabalho. Em seguida, elaborou-se uma tabela (Apêndice A) com: título, autor, periódico e data de publicação, organizada em ordem cronológica.

Inicialmente, serão apresentados os dados quantitativos, estabelecendo-se algumas relações descritivas entre estes dados.

A seguir, apresentar-se-á um gráfico com o número de artigos selecionados a partir do descritor “Educação Profissional”, na base de dados *Scielo* e organizados por ano de publicação.

Gráfico 1- Número de artigos publicados indexados no Scielo (2008-2021) a partir do recorte temático “Educação Profissional”, organizados por ano de publicação



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Analisando os trabalhos e os periódicos em que foram publicados, pode-se notar o número elevado de publicações em alguns anos específicos; isso se deve ao fato de os periódicos ampliarem as possibilidades de apresentação de textos com a temática. No ano de 2008, a Revista Cadernos de Pesquisa fez uma publicação com o tema “Educação Profissional, Profissões e Crise de Identidade na Sociedade do Conhecimento”, onde está a maioria dos artigos publicados neste ano.

A Revista Trabalho, Educação e Saúde fez a publicação um suplemento em 2009, com artigos de autores convidados que debatem a “Educação Profissional: contexto e questões atuais”. Em 2011, houve a publicação de um Dossiê “O ensino médio e suas modalidades: propostas, problemas e perspectivas”, ensejando publicações relacionadas ao ensino médio integrado à educação profissional.

Desta forma, podemos inferir que não há um contínuo de publicações sobre a temática, talvez pela falta de periódicos especializados no recorte temporal pesquisado, seja pelo maior interesse das revistas em outras temáticas educacionais, o que ocasiona que as publicações sobre esta modalidade de ensino se concentrem em dossiês que reúnem a produção do conhecimento na área em um período delimitado.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, iniciamos um processo de agrupamento dos mesmos a partir da temática mais evidenciada em cada um. Como as questões trazidas nas

pesquisas se entrecruzavam, foram feitas escolhas por maior proximidade, uma vez que havia trabalhos que apresentavam discussões que poderiam ser situadas em diferentes grupos. O agrupamento teve como objetivo auxiliar na sistematização dos resultados e focar o olhar nas contribuições trazidas pelas pesquisas.

A seguir, foi organizada uma tabela com as principais temáticas apresentadas nos artigos selecionados:

Tabela 2- Artigos Selecionados para o Mapeamento Sistemático sobre Educação Profissional no *Scielo*

GRUPOS	TEMÁTICAS	Nº DE ARTIGOS
G1 - Formação docente	Formação de professores, saberes docentes/profissionais, identidade docente, trabalho docente, comunidade de práticas	21
G2- Níveis de Ensino	Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, Ensino Superior e PROEJA	17
G3 - Questões Pedagógicas	Currículo, avaliação, práticas pedagógicas, ensino de disciplinas específicas, uso de <i>software</i> , evasão	13
G4 - Políticas	Políticas públicas, análise, internacionalização, financiamento	11
G5 - História	História da Educação Profissional	5
G6 - Reforma e expansão	Reforma e Expansão da Educação Profissional	5
G7 – Educação Especial	Educação Especial na Educação Profissional	3

Fonte: Elaboração da autora (2022)

O primeiro grupo (G1) apresenta artigos que se preocupam em investigar diferentes aspectos da docência na Educação Profissional, pois não há formação específica e, até a data do recorte temporal (2021), ainda não havia legislação que a organizasse, e a Educação Profissional sempre integrava outras legislações como um capítulo ou tema.

Nesses estudos, é possível observar uma tendência de pesquisas sobre os saberes dos docentes da Educação Profissional (Machado, 2011; Fartes; Oliveira, 2011; Gariglio; Burnier, 2011; Gariglio; Burnier, 2014; Gariglio; Silva Júnior, 2014; Lima; Cunha, 2018). Nesses artigos, os “saberes” são apresentados a partir do aporte teórico de Tardif (2014). Neste mapeamento, há apenas um artigo (COSTA; LIBÂNEO, 2018) que investiga a formação docente para Educação Profissional Técnica a Distância, o que nos possibilita inferir que, no contexto da Educação Profissional, ainda não há muita produção sobre a educação a distância.

No segundo grupo (G2), estão selecionados os artigos, cujo objetivo principal é discutir os níveis de ensino na Educação Profissional. Dos 17 artigos selecionados para este

grupo, 10 artigos (58%) discutem questões relacionadas ao Ensino Médio Integrado, uma modalidade específica da Educação Profissional (Oliveira, 2009; Moraes; Alavarse, 2011; Moura, 2013; Tominaga; Carmo, 2015; Sales; Vasconcelos, 2016; Bernardim; Silva, 2016; Boanafina; Wermwlinger, 2016; Santos; Nunes; Viana, 2016; Silva; Ramos, 2018). As questões debatidas por esses artigos contemplam diversos aspectos dessa etapa do ensino a partir das especificidades da integração entre formação geral e formação técnica, tais como: avaliação, financiamento, currículo integrado e contextualizado. É interessante ressaltar o fato que, no ano de 2021, há o primeiro artigo (MORAES et. al., 2021) que traz as discussões sobre esta etapa de ensino a partir da perspectiva dos estudantes, o que evidencia um diferencial metodológico e um avanço para melhor compreensão das especificidades do ensino médio. Neste grupo, também estão incluídos 6 artigos (35% do total de artigos selecionados) que discutiram sobre a Educação de Jovens e Adultos, que, nos Institutos Federais IFs), é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Silva, 2011; Machado, 2011; Shiroma; Lima Filho, 2011; Miranda; Gazire, 2013; Moraes, 2013; Silva; Jorge, 2017). Esta modalidade de ensino deve ser ofertada nos IFs por força do Decreto nº 5840/2006, que garante no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso de cada *campus*. As pesquisas focalizam as políticas e os sujeitos atendidos pelo programa e há três artigos que discutem a formação de professores para atuação nessa modalidade.

O terceiro grupo (G3) reúne os artigos que discutem questões pedagógicas no contexto dos Institutos Federais: dos treze artigos selecionados, seis tratam sobre disciplinas específicas nos currículos da Educação Profissional (Schwartz; Beyruth, 2013; Gonçalves; Pires, 2014; Silva; Schubring, 2016; Gonçalves; Dias; Peralta, 2018; ; Vandresen; Gelamo, 2018; Santos, 2021); três pesquisas trazem como questão central a evasão na Educação Profissional (Dore; Luscher, 2011; Sales, 2014; Costa; Santos, 2017); dois artigos discutem os currículos de cursos técnicos em áreas específicas (Barros *et al.*, 2011; Lima; Isayama, 2014); E Um Artigo Trata Sobre O Desenvolvimento De Habilidades E Competências Na Educação Profissional (Abegg; Costa; Titton, 2014).

No quarto grupo (G4), estão reunidos artigos cuja temática principal são as políticas públicas sobre Educação Profissional (Deitos; Lara, 2016), discutindo questões, como: financiamento (Candido, 2008; Pinto; Cardoso, 2008), Plano Nacional de Educação (Moura, 2010; Afonso, 2016; Lima Aguilár, 2017), a internacionalização da Educação Profissional (Ferrari, 2015; Peralta, Dias, Gonçalves, 2018), políticas de implantação de programas (Deitos;

Lara; Zanardini, 2015). Um artigo discute a cooperação e colaboração federativa na Educação Profissional (Machado; Velten, 2013).

No quinto grupo (G5), estão agrupados trabalhos que trazem como temática principal a História de Educação Profissional: (Fonseca, 2008; Araújo, 2014; Cunha, 2014; Dantas, 2020; Colombo, 2020), a partir de recortes históricos temporais e buscam elucidar períodos importantes no desenvolvimento desta modalidade de ensino.

O sexto grupo (G6) traz artigos que tratam da Reforma e da Expansão da Educação Profissional que se deu de forma bastante intensa a partir da promulgação da Lei 11.892/2010. Dois artigos investigam a expansão dos cursos superiores de tecnologia (Wunsch; Amorim, 2008; Favretto; Moretto, 2013); dois artigos têm como foco a reforma do ensino médio (Ferretti, 2011; Costa; Coutinho, 2018); e um artigo discute sobre os interesses envolvidos na expansão da Educação Profissional no Brasil (Magalhães; Castioni, 2019).

O sétimo e último grupo (G7) traz trabalhos que investigam a Educação Especial em sua articulação com a Educação Profissional. O primeiro artigo a discutir essa articulação aparece apenas em 2016 e investiga a formação de professores para atuação junto aos deficientes auditivos (Gonçalves *et al.* 2016); outro trabalho traz reflexões sobre a formação profissional de pessoas com deficiência (Rodrigues; Passerino, 2018); e um artigo sobre o Atendimento Educacional Especializado no contexto dos IFs (Zerbato *et al.* 2021). É a temática com menor representatividade neste mapeamento, indicando a necessidade da ampliação de estudos sobre esta temática.

Sabemos que este mapeamento é um recorte parcial da produção do conhecimento na área, visto apresentar o levantamento em apenas uma base de dados. O objetivo não é analisar em profundidade a temática, mas observar tendências de pesquisa e lacunas de compreensão sobre a Educação Profissional.

A partir da organização das temáticas presentes nos artigos selecionados para a leitura, podemos inferir que as pesquisas têm se preocupado com os diferentes aspectos da docência na Educação Profissional e Tecnológica: temas relacionados às questões pedagógicas, formação docente, análise de políticas, expansão e as relações entre Educação Profissional e trabalho, entre outros aspectos pesquisados. Isso nos evidencia que a atuação nesta modalidade de ensino apresenta suas especificidades que precisam ser tematizadas e ampliadas, assim como concluem alguns artigos sobre a necessidade de problematizações e investimentos na formação desses profissionais.

Ao observar os periódicos em que foram publicados os artigos selecionados para a leitura, observou-se que nenhum deles tinha como temática central a Educação Profissional e

Tecnológica. Assim procedeu-se uma pesquisa no buscador da internet *Google* com o descritor “Educação Profissional e Tecnológica”, que retornou duas revistas: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica²⁸ e Educação Profissional e Tecnológica em Revista²⁹. Verificou-se, então, que nenhuma das duas revistas estava indexada no *Scielo*, o que representa que há um maior número de publicações com a temática, pois o indexador escolhido não contempla todos os periódicos disponíveis.

A Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica é editada desde 2008 e está indexada no Portal de Periódicos da CAPES. Em busca realizada com o descritor “Verticalização do ensino”, foi encontrado apenas um registro.

Quadro 2- Registro encontrado no Mapeamento Sistemático com o descritor “Verticalização do Ensino” no periódico “Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica”

Título	Autor	Publicação
Educação Superior e Educação Básica nos Institutos Federais: a verticalização e a capilaridade do ensino a partir da avaliação dos docentes	Alexandre Maia do Bomfim e Giselle Rôças	Março/2018

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Bomfim e Rôças (2018) apresentam dados que integram uma pesquisa maior sobre a importância da verticalização, a capilaridade e a compreensão de como (e se) ocorre a convivência da educação básica (Ensino Médio Técnico) com a educação superior (graduação e pós-graduação) nos Institutos Federais. Concluem que a melhor chance da verticalização se dá a partir da inclusão efetiva da Pesquisa, em especial, mas também da Extensão (compreensão dos autores), despertando nos alunos o interesse pelos estudos e a permanência no sistema educacional, saindo dele apenas quando completar os seus estudos.

O periódico Educação Profissional e Tecnológica em Revista iniciou suas atividades em 2017 e é uma publicação ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Amazonas e, possivelmente, por ser uma revista que está iniciando as suas publicações, ainda não se encontra indexada em nenhuma base de dados. Novamente foi realizada uma busca com o descritor “verticalização do ensino” que retornou também apenas um registro.

²⁸ Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT> Acesso em: 29 out. 2019

²⁹ Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/profept/divulgacao/revista-do-programa> Acesso em: 29 out. 2019

Quadro 3- Registro encontrado no Mapeamento Sistemático com o descritor “Verticalização do Ensino” no periódico “Educação Profissional e Tecnológica em Revista”

Título	Autor	Publicação
Educação Superior e Educação Básica nos Institutos Federais: avaliação da verticalização de ensino com seus gestores	Alexandre Maia do Bomfim e Giselle Rôças	2017

Fonte: Elaboração da autora (2019)

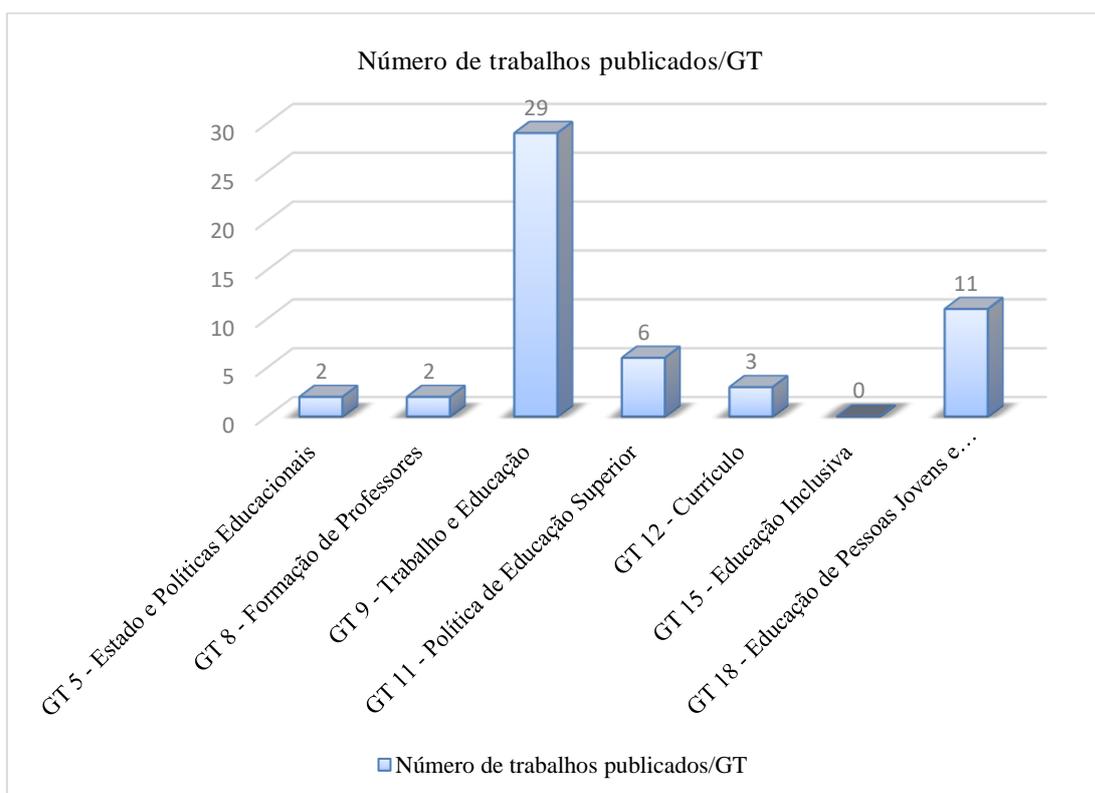
Bomfim e Rôças (2017) discutem, numa perspectiva analítico-crítica, o encontro entre a Educação Básica e a Educação Superior proporcionado pela Lei 11.892 de 2008 para a implantação dos Institutos Federais. Pode-se inferir que os dados apresentados nesta publicação tratem de um recorte inicial da pesquisa desenvolvida pelos autores. O artigo apresenta como sessões: (a) Breve apresentação da pesquisa; (b) Desafio imposto aos IF e à Rede: de nossa experiência e diálogo com nossos gestores até os gestores de outros Institutos; e (c) De nossa compreensão de Instituto Unitário, passando pelo perigo da verticalização tacanha: que caminho seguir? (d) Horizontalidade na Verticalização e os desafios que permanecem: as considerações finais. Ao discorrer sobre a verticalização do ensino, destaca que não será qualquer verticalização que valerá a pena, para obter sucesso precisará observar especificidades, identidades e identificações.

A segunda etapa do levantamento sistemático foi pesquisa dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período entre 2008 a 2018. O objetivo da pesquisa dos trabalhos apresentados na ANPED se justifica pelo fato de que os anais dos encontros realizados pela associação apontam tendências de pesquisas na área, relevância dos temas para a comunidade científica e lacunas de investigação, devido à sua abrangência ao congregar programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais profissionais da área. Neste período, foram realizadas oito (8) reuniões, conforme segue: 31ª reunião (2008), 32ª reunião (2009), 33ª reunião (2010), 34ª reunião (2011), 35ª reunião (2012), 36ª reunião (2013), 37ª reunião (2015) e 38ª reunião (2017). A partir da 36ª reunião, no ano de 2013, as reuniões nacionais passaram a ser a cada dois anos. Nos anos em que não há o encontro anual, são realizadas reuniões regionais organizadas por regiões do país.

Neste mapeamento foram verificados os resumos das pesquisas apresentadas nos Grupos de Trabalho (GT): GT05 - Estado e Políticas Educacionais, GT08 - Formação de Professores, GT09 – Trabalho e Educação, GT11 – Políticas de Educação Superior, GT12 – Currículo, GT15 - Educação Inclusiva e GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, cujas temáticas podem se relacionar à questão da pesquisa em todos as reuniões indicadas.

Os trabalhos estão disponíveis *online*, organizados por reunião e por GT. Os trabalhos da 33ª reunião, realizada no ano de 2010, não estavam disponíveis *online*. Em e-mail encaminhado para a ANPED, no dia 07 de outubro de 2019, questionando sobre o acesso aos trabalhos desta reunião, a representante da secretaria da ANPED informou que o *site* onde estavam os trabalhos encontrava-se fora do ar, sem previsão de retorno. Desta forma, foram acessadas todas as reuniões do período delimitados em todos os GTs de interesse que estavam disponíveis *online* e procedeu-se à leitura dos títulos dos trabalhos apresentados. Foram selecionados todos os trabalhos que em seu título apresentassem relação com os descritores: *Educação Profissional, Instituto Federal, Centro Federal de Educação e Ensino Verticalizado*. Deste último descritor, *Ensino Verticalizado*, temática diretamente ligada à questão de pesquisa deste trabalho, não foi encontrado nenhum registro. Foram elaborados quadros (APÊNDICES B, C, D, E, F, G, H, I e J), onde são apresentados os trabalhos por reunião e GT e indicando quando não há trabalhos com a temática no GT.

Gráfico 2 - Número de trabalhos publicados em cada GT das reuniões da ANPED (2008-2017) agrupados por temática que poderiam apresentar relação com a Educação Profissional



Fonte: Elaboração da autora (2019)

O gráfico 3 acima foi elaborado, apresentando, em um dos eixos, os GTs pesquisados e, no outro, o número de trabalhos apresentados que possuíam alguma relação com a educação profissional. Por meio da leitura do gráfico, pode-se perceber que o maior número de trabalhos se concentra nos GTs – Trabalho e Educação e Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Observou-se, também, que não há nenhum trabalho que trouxesse a articulação entre Educação Profissional e Educação Inclusiva.

A partir da leitura dos títulos dos trabalhos, percebeu-se que eles foram agrupados a partir da temática mais evidente e, em seguida, foi elaborada uma tabela com a finalidade de depreender algumas possíveis compreensões.

Tabela 3 - Temáticas mais recorrentes apresentadas nos trabalhos da ANPED relacionados à Educação Profissional

Temáticas na área da Educação Profissional	Número de artigos
Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	13
Ensino Médio	12
Políticas	4
Docência	3
Programas	3
Outras temáticas	6

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Nos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, vemos um predomínio da temática da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nas relações da docência, egressos, evasão, projetos pedagógicos, práticas pedagógicas, contemplando diferentes aspectos do programa. Com a temática do Ensino Médio, a grande maioria dos trabalhos discute a integração entre a formação geral e técnica, pode-se observar que a escolha da perspectiva da formação integral e da politecnicidade são recorrentes.

As questões relacionadas à política presentes nos trabalhos estudados tratam a temática sob diferentes aspectos: análise da política de expansão, política de governo, análise histórica das políticas públicas e de políticas curriculares.

Embora não seja um número expressivo de trabalhos, é importante salientar os trabalhos que trazem a questão de pesquisa referente à identidade e ao papel dos Institutos Federais, compreendidos sempre como um processo em construção - isso pode estar relacionado ao fato da recente história da instituição e da necessidade de problematização deste processo.

A última etapa do levantamento constituiu-se na pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em foram realizadas buscas em diferentes etapas. A escolha pela base

de dados da Capes deve-se ao fato de possibilitar acesso às teses e dissertações defendidas anualmente, junto aos programas de pós-graduação no País. Na primeira inserção com os descritores “Educação Profissional” e “Ensino Verticalizado”, retornaram 1144857 resultados. Nos descritores “Educação Profissional” e “Verticalização de Ensino”, retornou 4021 registros. Após a leitura do título de alguns trabalhos, verificou-se que a maioria não se relacionava com a temática de interesse. Assim optou-se por refinar a busca, utilizando apenas o descritor “Verticalização do Ensino”, e a pesquisa retornou 20 resultados, dentre os quais, após a leitura do resumo, selecionou-se apenas três trabalhos para leitura, por apresentarem relação com a questão deste projeto.

Os trabalhos estão organizados no quadro abaixo e, em seguida, há uma apresentação descritiva deles.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no Mapeamento Sistemático, com o descritor “Verticalização de Ensino”

Título	Autor	Curso	Instituição	Ano
O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha	Maria Regina da Silva Fernandes	Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2013
A Verticalização do Ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do Instituto Federal do Ceará - Campus Crato	Amanda de Aquino Tavares	Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2018
Professor-Flexível no Ensino Verticalizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFR: Um olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em tempos de acumulação flexível	Katia Correia da Silva	Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2018

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Fernandes (2013) buscou investigar de que forma o processo de verticalização do ensino influencia na qualidade do trabalho docente, a partir das percepções dos professores que atuavam em dois níveis distintos de ensino, utilizando como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários e de análise documental. As conclusões apontam que a verticalização do ensino influencia no trabalho docente, dentre as quais destaca: falta de respaldo pedagógico para atuação em diferentes níveis de ensino; dificuldade no planejamento das aulas com o mesmo conteúdo em diferentes níveis de ensino; a endogenia do percurso formativo do aluno na instituição, não permitindo outras perspectivas e experiências. A pesquisadora conclui, indicando a necessidade de maior investimento na formação continuada de professores e

servidores da área pedagógica para minimizar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho.

A pesquisa desenvolvida por Tavares (2018) apresenta como objetivo verificar as implicações da verticalização do ensino no trabalho docente, trazidas com a criação dos Institutos Federais, tendo como lócus da pesquisa os professores do Instituto Federal do Ceará - *campus* de Crato. Para a coleta de dados, foi realizada a aplicação de questionário semiestruturado, cujos dados foram interpretados pela técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (1976). A pesquisadora concluiu que há uma intensificação e uma precarização das condições de trabalho docente no contexto da verticalização e aponta a necessidade da reflexão sobre a política de expansão dos Institutos Federais e a necessária estrutura para essa expansão.

O trabalho de Silva (2018) discute a carreira do professor de Educação Básica Técnica e Tecnológica, que define o trabalho docente com ensino, pesquisa e extensão no ensino verticalizado. Esta pesquisa está baseada na investigação histórico-crítica, utiliza como principal instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas e tem como lócus de pesquisa o Instituto Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa aponta que a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico exige um novo perfil do profissional docente, ao qual a autora denomina “professor-flexível”, pois tem que atuar em diferentes níveis de ensino, sem formação adequada e sem acompanhamento pedagógico, não tem acesso a programas institucionais de formação continuada, e a progressão na carreira se dá a partir do resultado de pesquisas acadêmicas (participação em congressos, publicação de artigos).

A última busca foi realizada com o descritor “Ensino verticalizado” e retornou 4 registros, dentre os quais um trabalho já havia sido selecionado na busca anterior, e outro foi descartado por não apresentar relação com a temática estudada. Desta forma, nesta busca, foram selecionados dois trabalhos para leitura. Os trabalhos estão organizados no quadro abaixo e, em seguida, há uma apresentação descritiva. A pesquisadora conclui que a docência nos Institutos Federais está muito aproximada aos preceitos da acumulação flexível e que se faz necessário refletir sobre essa carreira de forma crítica.

Quadro 5- Trabalhos selecionados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no Mapeamento Sistemático, com o descritor “Ensino Verticalizado”

Título	Autor	Curso	Instituição	Ano
Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e Desafios no IFRS	Margarete de Quevedo	Mestrado em Educação	Universidade de Caxias do Sul	2016

O Trabalho Docente no contexto do Ensino Verticalizado do Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano: limites e possibilidades de uma formação emancipadora	Adaildes Bispo Dourado	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Goiás	2018
---	------------------------	----------------------	-------------------------------	------

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Quevedo (2016) investigou as concepções de verticalização – entre o prescrito na Lei nº 11.892/2008 (que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs) e o vivenciado no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atentando, especialmente, para o contexto dos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão e utilizou, como procedimento metodológico, questionários e entrevistas, de acordo com a opção do entrevistado. A análise das entrevistas apontou para uma diversidade de concepções de verticalização e destacou que há inúmeros desafios para o estabelecimento de uma nova cultura institucional “verticalizada” e desafios para uma nova prática pedagógica, embasada na verticalização. Dentre os principais desafios, salienta questões que dizem respeito à compreensão das implicações do ensino verticalizado, à superação de concepções e práticas que não condizem com a nova institucionalidade e à capacitação do quadro de servidores, além da necessária sensibilização da comunidade para atuar nesta nova forma de projetar os cursos e desenvolver o ensino.

O ensino verticalizado foi a temática principal do trabalho elaborado por Dourado (2018), que resultou em uma reflexão acerca do trabalho docente no contexto do ensino verticalizado do *Campus* Rio Verde do Instituto Federal Goiano, em uma perspectiva de formação que promova a emancipação humana. A pesquisa utilizou instrumentos e procedimentos característicos de uma pesquisa qualitativa: levantamento bibliográfico sobre a temática, análise de documentos, aplicação de questionários e realização de entrevistas aos docentes que atuam nos três níveis de ensino de cursos da área de ciências agrárias do *campus* locus da pesquisa. Verificou-se que o trabalho docente na verticalização de ensino está imbricado em contradições que vão desde a política de institucionalização do modelo, até a sua materialização no âmbito acadêmico, passando pelas políticas de formação de professores e, sobretudo, pelo percurso histórico da educação profissional no Brasil. A pesquisadora reconhece, na conclusão do trabalho, que a oferta de cursos de diferentes em uma mesma instituição de ensino é um passo importante para o rompimento da sólida divisão de classes já perpetuada na história da educação profissional; no entanto, para que este modelo se solidifique como também formador de indivíduos conscientes de seu papel de agente de transformação na sociedade em que vive, fazem-se necessárias novas políticas públicas com robustez suficiente para cumprir com esse intento.

Este mapeamento nos permitiu verificar a produção sobre os Institutos Federais em um longo recorte temporal (2008-2021) e perceber que, nas diferentes bases de dados pesquisadas, há questões comuns que são evidenciadas nas pesquisas. A primeira temática a ser mais debatida é a formação docente. Medeiros Neta *et. al.* (2018) reforçam que

na LDB n.9394/96 há uma lacuna sobre a formação de professores para a educação profissional, pois essa lei prevê que a formação docente para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Não há menção para o caso específico da educação profissional. (p.189)

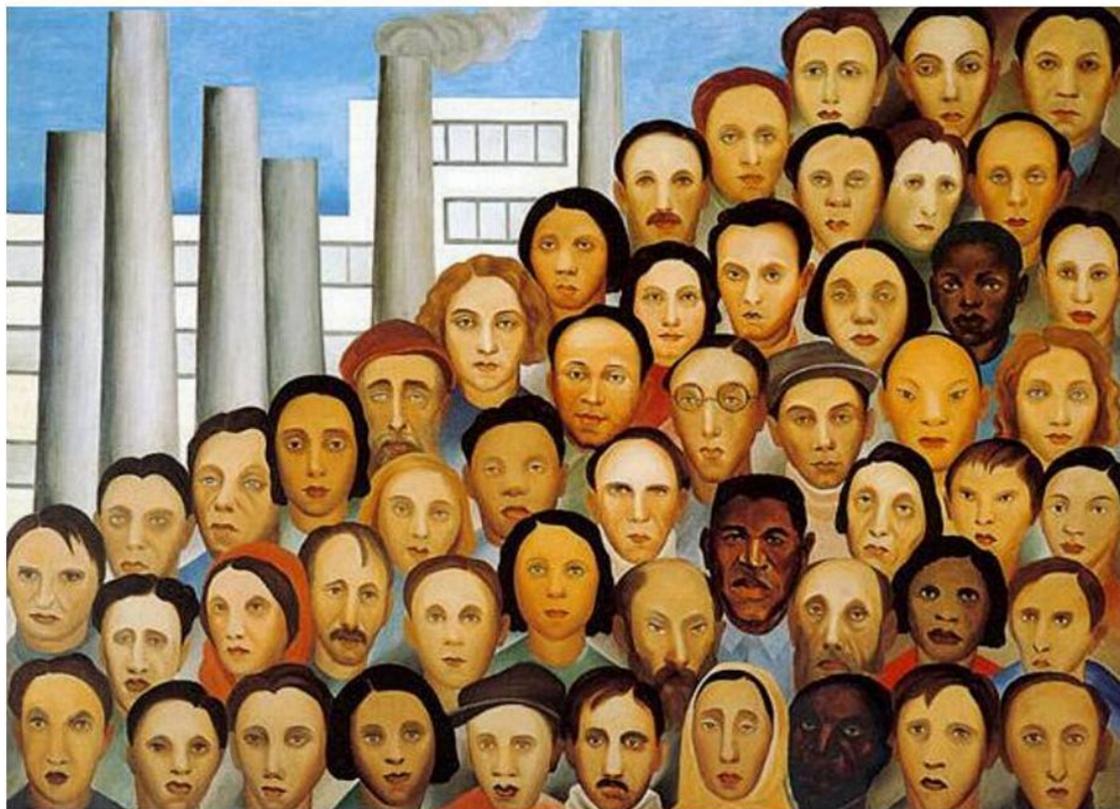
Tal situação enseja que sejam desenvolvidas pesquisas acadêmicas para suprir essa lacuna, visto que a formação de professores para educação profissional ainda não apresenta regulamentação. Também observamos um número expressivo de investigações sobre os níveis de ensino ofertados nos Institutos Federais, especialmente o Ensino Médio Integrado e o PROEJA.

Outra dimensão que aparece de forma bastante recorrente é a questão da identidade institucional. Isso pode se dever ao fato de que os Institutos Federais ainda são instituições bastante recentes e que, embora sejam herdeiras da Educação Profissional, constituíram-se de forma inovadora a partir da expansão ocorrida em 2010.

Sobre a temática da Verticalização do Ensino, a produção ainda está concentrada nas dissertações, cinco no total, o que indica que o tema já suscita muitos questionamentos, mas, como indicado na conclusão de todas os trabalhos, solicitando um maior aprofundamento da temática, o que objetivamos nesta pesquisa.

3. DO INÍCIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS – OBSERVAÇÕES E APONTAMENTOS

Figura 8- Os operários – Tarsila do Amaral (1933)



Fonte: Instituto de Estudos Avançados da USP³⁰

"Certa vez uma caneta foi passear lá no sertão
Encontrou-se com uma enxada, fazendo uma plantação.
A enxada muito humilde, foi lhe fazer saudação,
Mas a caneta soberba não quis pegar sua mão.
E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão.

Disse a caneta pra enxada não vem perto de mim, não
Você tá suja de terra, de terra suja do chão
Sabe com quem tá falando, veja a sua posição
E não se esqueça a distância de nossa separação.

Eu sou a caneta dourada que escreve nos tabelião
Eu escrevo pros governos a lei da constituição
Escrevi em papel de linho, pros ricaço e pros barão
Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.

A enxada respondeu: de fato eu vivo no chão,
Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão
Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de Adão
Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução

³⁰ Disponível em: <http://www.iea.usp.br/imagens/operarios-tarsila-do-amaral/view>. Acesso em: 07 set. 2022.

Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
A tua alta nobreza não passa de pretensão
Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não
É a palavra bonita que se chama.... educação!”

Teddy Vieira de Azevedo³¹

A letra da música “A caneta e a enxada” foi escrita em 1954, pelo compositor sertanejo itapetiningano Teddy Vieira e apresenta o diálogo entre a caneta, instrumento de escrita, que representa a elite, o trabalho intelectual - “escreve nos tabelião”, escreve leis e constituição, textos incompreensíveis para a maior parte da população. De outro lado, a enxada, que representa o trabalho manual – “suja de terra, terra suja do chão” que é responsável por “dar de comer” e vestir as elites. Ciavatta (2019) comenta que essa música pode nos levar a refletir sobre a dualidade que marca a história da Educação Profissional desde sua gênese na história do Brasil, até os dias de hoje: o trabalho manual e intelectual, a formação profissional para os ricos e os pobres, quem escreve e quem ara a terra.

A vida social é uma trama de complexas relações entre os seus atores, tempos, espaços e as mediações que ocorrem entre estes. Assim, não é possível reduzir os acontecimentos a dados estatísticos, mas faz-se necessário buscar uma maior compreensão da sua complexidade, observar a multifacetada realidade em que vivemos para avançar no seu entendimento.

Para melhor compreender os fenômenos que ocorrem hoje, no caso desta pesquisa, especialmente o fenômeno educativo, faz-se necessário um olhar histórico sobre o passado. As questões que são trazidas hoje podem e precisam ser examinadas a partir do contexto em que se estabeleceram; por isso, este capítulo apresenta um breve histórico da Educação Profissional³² desde o período colonial, até a criação dos Institutos Federais, buscando uma percepção crítica dos acontecimentos e sua relação com o objeto desta pesquisa: a docência no contexto da verticalização do ensino nos Institutos Federais.

O trabalho e a educação estabelecem múltiplas e complexas relações; entretanto, o histórico apresentado a seguir nos permite observar que a Educação Profissional desde sua gênese sempre foi marcada por uma intencionalidade: preparar para o trabalho.

³¹ “A caneta e a enxada”, gravada por Zico e Zeca, composta por Teddy Vieira. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/zico-e-zeca/235558/> Acesso em 26 jul. 2021, a escolha desta música também se deve ao fato de que somos conterrâneos, Teddy Vieira também nasceu em Itapetininga, entretanto sua vasta e importante obra cultural é pouca conhecida na sua cidade natal.

³² Para aprofundar a compreensão da história da Educação Profissional no Brasil, recomenda-se a leitura das obras de Fonseca (1961) e Manfredi (2002).

A história da Educação Profissional no Brasil remonta ao período colonial, principalmente com os engenhos de açúcar, onde ocorria a aprendizagem de ofícios. Os ofícios, atividades de trabalho manual, eram destinados aos escravos, fossem eles índios ou africanos.

De acordo com Cunha (2014),

Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (p.90).

Ao longo do tempo, o ensino profissional passou a abranger, também, outras minorias excluídas como cegos e “surdos-mudos”, o que é possível observar na criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, cujo principal objetivo era a aprendizagem de ofícios manuais com função assistencialista de prover ganhos aos “desafortunados”.

Este cenário contribuiu para o desenvolvimento de uma perspectiva que reitera a separação de classe, em que a formação profissional está sempre destinada às camadas mais baixas da sociedade.

Só a instrução geral e literária era considerada nobre. Aquela, porém, que visava ao preparo do trabalhador manual era tida como vil. Esses conceitos, essa filosofia da educação, concorreram, por certo, para o pouco incremento que o ensino de ofícios apresentara durante o Império. (CUNHA, 2014, p. 87)

Com a proclamação da República no ano de 1889, houve o início de mudanças em relação à educação profissional. A expansão industrial trouxe a necessidade do desenvolvimento de tarefas mais complexas, que passaram a exigir conhecimentos especializados, ensejando, em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente da República Nilo Peçanha, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados da federação, para oferecer ensino primário, profissional e gratuito. Este é considerado “o marco inicial das atividades do governo federal no campo do ensino de ofícios”. (Ciavatta, 2010) e o estabelecimento de uma rede federal de educação profissional.

Os principais objetivos dessas escolas eram a qualificação da mão de obra e o controle social de jovens em situação de vulnerabilidade social, como é possível observar no texto do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, 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, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação. (BRASIL, 1909)

Essa divisão do trabalho: o manual destinado aos escravos, aos deficientes, aos órfãos, com intencionalidade assistencialista, e o intelectual destinado às elites vai desnudando o desenvolvimento da Educação Profissional baseada nessa dualidade: manual e intelectual, ricos e pobres, detentores do capital e proletários.

Outro fator que influenciou diretamente o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil foi a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Nesta época, o Brasil teve dificuldades com a importação de produtos industrializados, propiciando um grande aumento do número de indústrias e necessidade de mão de obra qualificada. Este contexto levou a uma mudança na Educação Profissional, do assistencialismo para a preparação de mão de obra para as indústrias.

Um dos graves problemas enfrentados desde a criação dessas escolas foi a falta de professores, que, a partir de 1917, passaram a ser formados na escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Distrito Federal. Mesmo com muitos esforços, o ensino profissional encontrava dificuldades: grande evasão, instalações inadequadas, professores sem formação adequada, oficinas com pouco maquinário e programas de ensino muito diversos.

Em 1930, o Brasil passava por muitas transformações com o fim da República Velha. O governo provisório de Getúlio Vargas iniciava um período de grandes reformas e, com elas, a instalação do Ministério de Educação e Saúde Pública, onde foram agrupadas todas as instituições de ensino existentes no país, incluindo todas as Escolas de Aprendizes e Artífices, que, em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, são transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

No mesmo ano, foi promulgada a primeira Constituição Brasileira que tratava especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no Artigo 129:

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

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Mais uma vez, é possível observar com clareza a quem se destina a Educação Profissional - às classes populares: pobres, crianças e jovens sem recursos para frequentar as instituições particulares e os filhos de operários, como dever das indústrias e sindicatos econômicos, assegurando “uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.” Como se ser pobre fosse vocação!

Em 1942, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, promoveu muitas mudanças deflagradas pelo crescente processo de industrialização, principalmente no ensino secundário e no ensino superior no país, com a promulgação de decretos-leis que tinham como objetivo normatizar e estruturar a educação brasileira. Esse conjunto de normativas ficou conhecido como Reforma Capanema.

A legislação aprovada nessa reforma facilitava o acesso dos alunos aos cursos; entretanto, dificultava a sua finalização, favorecendo o dualismo entre a formação geral e a formação profissional, em que o Ensino Secundário destinar-se-ia às elites e o Ensino Industrial, à classe trabalhadora.

Conforme afirma Manfredi (2017)

A política autoritária do período do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando, de modo semelhante ao ocorrido no sistema escolar italiano (por meio da reforma de Gentile, de inspiração fascista), o Ensino Secundário como preparatório e propedêutico ao Ensino Superior, separado dos cursos profissionalizantes. Além disso, beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais em detrimento dos interesses de grupos populares (p.125).

Neste período, de grande desenvolvimento do capitalismo, é possível observar um maior interesse pelas escolas profissionalizantes existentes e, em 1942, os Liceus passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas, onde se inicia um processo de formação profissional equivalente ao nível secundário.

À medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. (CIAVATTA., 2010, p.46)

Neste mesmo ano da criação dos Liceus, 1942, foi criado, também, o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - para ampliar a oferta de educação profissional em um sistema paralelo de ensino, em parceria com as indústrias.

No ano de 1959, as Escolas Industriais, tornaram-se Escolas Técnicas Federais, autarquias com autonomia didática e de gestão, cujo objetivo era a formação de profissionais que contribuíssem com o desenvolvimento do processo de industrialização.

Manfredi (2017) resume as ações relativas à Educação Profissional no período compreendido entre 1940 a 1970:

os mecanismos legais e as estruturas formativas historicamente construídas, ao longo das décadas de 1940 a 1970, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos; e, de outro, a Educação Profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio do seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo se qualificar em outros domínios. (MANFREDI, 2017, p. 131)

Na década de 1970, foi realizada uma reforma de todo o sistema escolar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus (LDB) nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 em um contexto de ditadura civil-militar, e todo o então chamado *Segundo Grau* passa a ser compulsoriamente profissionalizante. A situação que se desenhava nesse momento era uma forte pressão popular pelo aumento de vagas nas universidades, visto que os vestibulares eram classificatórios, ocasionando um excedente de candidatos. Conforme nos elucidada Cunha (2014), o governo da época instituiu um grupo de trabalho para elaborar uma reforma universitária que não se consolidou, mas que encontrou como solução política, social e econômica a reforma do ensino médio.

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. A possibilidade de canalizar a frustração era dada pela crença na existência de uma demanda de técnicos de nível médio não atendida. Mas ninguém conhecia o volume de oportunidades ocupacionais disponíveis. Apenas acreditava-se que ela fosse grande o suficiente para compensar, minimamente, os concluintes do ensino médio que não ingressassem nos cursos superiores – e tal crença bastava (CUNHA, 2014, p. 920).

Entretanto, a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio em sua implementação já denunciava suas fragilidades: as escolas não tinham infraestrutura para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino; não houve um planejamento orçamentário, e os custos de sua oferta eram muito altos; a demanda por técnicos não se mostrou suficiente, o que ocasionou, ao longo dos anos, um descontentamento crescente e o aumento gradual de críticas à reforma. Outro ponto importante a ser destacado foi a formação precária recebida pelos

alunos, pois não recebiam uma profissionalização efetiva e também não tinham acesso a uma formação integral e nem mesmo à cultura geral.

Por força do Decreto-Lei nº 796 de 27 de agosto de 1969, as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, que ofertavam apenas cursos técnicos de nível médio, passaram a ofertar, também, cursos de curta duração em Engenharia de Operações, com o objetivo de atender demandas do mercado de trabalho.

No ano de 1978, aproveitando a infraestrutura das unidades e equiparando-as aos centros universitários, por meio da Lei nº 6.545, essas escolas técnicas se converteram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que, de acordo com o Artigo 2º da referida lei, tinha por objetivos:

- I - ministrar em grau superior;
 - a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
 - b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;
- II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio
- III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
- IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1969)

Esta é a primeira vez em que houve a oferta de diferentes níveis de ensino em uma mesma instituição; assim, podemos considerar que essas instituições são as pioneiras na verticalização do ensino. Nos anos seguintes, foram criados mais CEFETs em outros estados da federação.

Ciavatta (2006, p.927) afirma que as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs eram “as poucas instituições públicas de qualidade a oferecer esse nível de ensino, considerando que a maior parte dos estados brasileiros têm seus sistemas de escolas de nível médio em condições deficitárias”.

As críticas à obrigatoriedade da profissionalização ao Ensino Médio e o ensino de baixa qualidade oferecido culminam na promulgação da Lei 7044, de 1982, sancionada pelo último presidente do regime militar, João Batista Figueiredo, que desvinculou a profissionalização do segundo grau, levando as Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica a repensarem sua institucionalidade.

De um lado, é preciso enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia

brasileira e de pressão pela ampliação dos direitos sociais (MANFREDI, 2017, p. 138).

Com o término do período militar, iniciou-se uma mobilização pela democracia, que culminou na Constituição de 1988. É neste momento que a sociedade buscou se organizar para o encaminhamento das decisões sobre a Educação na Assembleia Constituinte. Ramos (2014) afirma que

o debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam a relação entre Trabalho e Educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (p.38).

Desta forma, o ensino profissionalizante não seria apenas a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, mas uma superação da dicotomia entre formação básica e técnica, como afirma Ramos (2014)

resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (p.39).

Essas discussões propiciaram uma proposta dos educadores para o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - um ensino médio que garantisse a formação básica, acrescido da formação técnica. Isso seria um avanço a caminho da escola unitária e politécnica, superando-se a dualidade que sempre marcou a história da educação profissional.

A escola unitária, como define Ramos (2008),

expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (p.03.)

Entretanto, a proposta não logrou êxito e

com as novas características do mercado de trabalho, envolvendo e exigindo mais aportes de qualificação do trabalhador, a proposta de educação profissional da LDB n. 9.394/96 buscou dar concretude à filosofia imposta pelo Banco Mundial, bem como ao discurso continuamente repetido pelo governo e pelo empresariado de que o

trabalhador brasileiro precisa ser preparado para a “polivalência”, “multifuncionalidade” e “empregabilidade (FARTES e SANTOS, 2011, p. 383).

Em 1994, foi instituído, pela Lei nº 8.984, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que retomou o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Entretanto, esse processo só se efetivou três anos depois, em 1997 – um ano após a publicação da LDB nº 9.394/96, por meio do Decreto nº 2.406, que estabeleceu as finalidades, características e objetivos dos CEFETs.

De acordo com Lima Filho (2002),

Efetivamente, a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em CEFET vem para lhes permitir ministrar ensino superior, fator que agrega simpatia e busca adesão dos professores, estudantes e técnicos dessas escolas em processo de transformação, uma vez que a oferta de ensino superior foi historicamente associada à valorização social da instituição. Acrescido a isso devemos considerar o esforço do MEC em desenvolver um modelo de ensino superior alternativo, bem como a opção preferencial de organismos internacionais pelo financiamento de modalidades de ensino técnico pós-secundário ou de educação superior técnica não universitária, o que motivou a direção dessas instituições a aderir e inclusive se comprometer com o redirecionamento de seu foco tradicional de atuação. A constituição de modelos alternativos de ensino superior, está presente, por exemplo, nas recomendações do BID à reforma estrutural da educação dos países da América Latina e Caribe nos anos 1990. Dentre as prioridades apontadas pelo Banco consta a “diversificação da educação pós-secundária, com a criação de faculdades e institutos técnicos para atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades³³” (p.200).

Em 2004, o Decreto nº 5.154 permitiu a integração do ensino técnico ao ensino médio. De acordo com o documento “Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2010):

Em 2004, a rede federal de educação tecnológica (...) ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica, (...) fortalecendo a característica dessas instituições: a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação (p.14).

É diante desse percurso histórico, mantendo desde sua concepção como uma de suas especificidades a verticalização do ensino, que, no ano de 2008 temos, por meio da Lei nº 11.892, a criação dos Institutos Federais.

Todo o percurso histórico, que separa a origem das primeiras escolas técnicas federais, ainda nos primeiros anos do século XX, e a criação dos Institutos Federais, no início do século XXI, não foi homogêneo no que se refere à educação profissional como política de governo de Estado ou de política assistencialista aos desvalidos da sorte à estreita relação do Estado como garantidor da formação da classe trabalhadora em iniciativas públicas e privadas voltadas para as necessidades do mercado, a educação profissional passou por períodos de valorização, protagonismo e estagnação (OLIVEIRA e CRUZ, 2017, p. 649).

³³ Trecho do discurso de Nancy Birsall, Vice-Presidente Executiva do Banco Interamericano de Desenvolvimento BID, em Seminário promovido pelo BID para discutir a reforma da educação na América Latina e Caribe (CASTRO e CARNOY, 1997).

Como vimos no breve percurso histórico da Educação Profissional, esta é uma modalidade de ensino marcada pelas dualidades: ricos e pobres, trabalho manual e trabalho intelectual; ensino médio e ensino superior; escola técnica e universidade. A criação dos Institutos Federais pode-se apresentar como uma tentativa na superação dessas dualidades tão marcadas ao longo da história.

Compreendemos que a criação dos Institutos Federais é um importante marco na história da Educação Profissional Brasileira, mas que ela ainda tem um longo caminho até se tornar uma política pública, que possibilite acesso a todos, ofertando uma educação integral, uma formação omnilateral³⁴, que integre todas as dimensões da vida dos alunos no processo educativo.

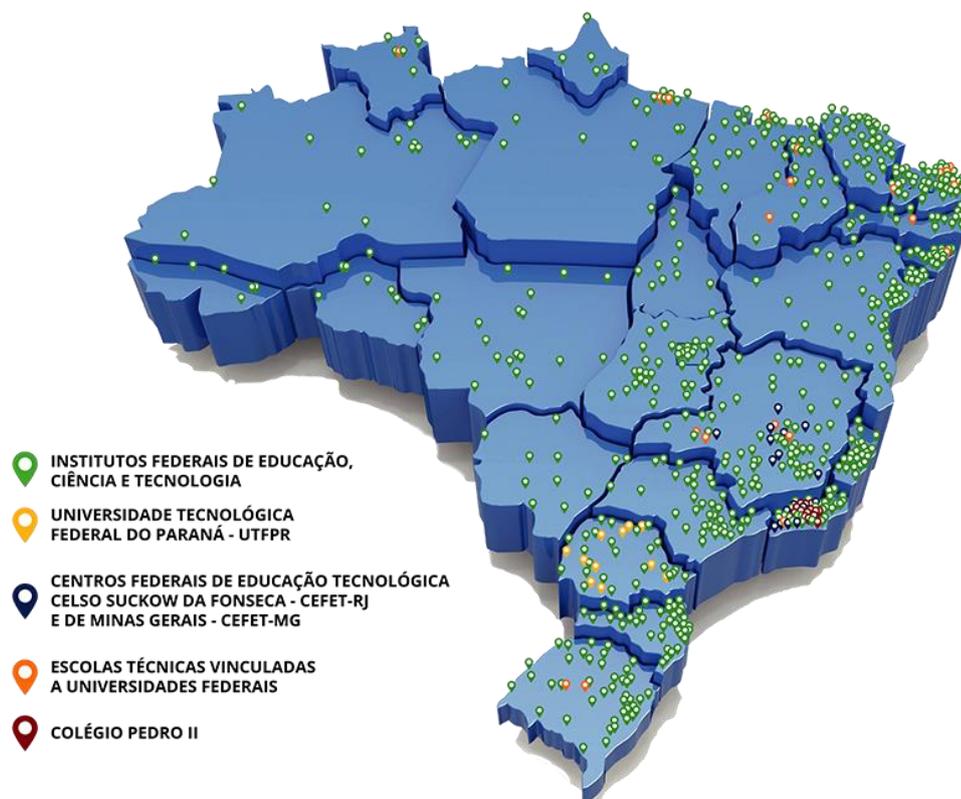
³⁴ *Omnilateralidade*, conforme Manacorda (2007), é “uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (p.89-90). In: Manacorda, M. A. (2007). **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Editora Alínea.

4. A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO: CONCEPÇÕES E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Neste capítulo, apresentamos os Institutos Federais desde a sua criação, enfatizando a proposta da verticalização de ensino na Instituição.

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que é composta de 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando-se os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se, ao todo, 703 unidades, que ofertam 11.005 cursos, com um total de 1.523.346 alunos matriculados, distribuídos entre as 27 unidades federadas do país, conforme podemos verificar na Figura 9 abaixo.³⁵

Figura 9- Mapa das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Portal do MEC (2022)³⁶

³⁵ Dados da Plataforma Nilo Peçanha, coletados em 04 de julho de 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWMI1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkaYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>.

³⁶ Acesso em: 04 de julho de 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.

Os Institutos Federais correspondem a 91% da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com 646 unidades, que ofertam 10.304 cursos, 806.789 vagas, com 1.426.920 matrículas, de acordo com dados da plataforma Nilo Peçanha³⁷. A partir dos dados, é possível observar a grandeza desse conjunto de instituições, que possibilita acesso à Educação Profissional em todas as regiões do Brasil, promovendo uma descentralização territorial da educação formal, possibilitando que estudantes de todo país tenham acesso às instituições de ensino técnico e superior públicas.

Ao olharmos mais atentamente para o mapa, podemos observar algumas questões interessantes. A primeira que salta aos olhos é a questão da concentração de unidades do Instituto Federal nas Regiões Sul, Sudeste e em alguns estados do Nordeste, contrastando com um reduzido número de unidades e a grande dispersão nos estados da Região Norte.

Outra questão a ser observada é que, especificamente no estado de São Paulo, há um número maior de unidades no sul e sudeste do estado, e a região mais ao norte e nordeste conta com poucas unidades.

De acordo com dados do MEC referentes à expansão da Rede Federal, esse processo se iniciou quando o governo federal revogou, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e a cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país.

Entretanto, Frigotto (2018) nos adverte que

faz-se necessário uma política que pense as regionalidades e particularidades do Brasil. Não levando em conta apenas aspectos produtivos de cada localidade, sem execrá-los também. Tomar a educação de forma estratégica, de maneira que atinja não apenas a produtividade, mas a cidadania. Superando nosso verdadeiro gargalo, que não é a formação para o mercado, mas uma formação para a democracia (p.200).

O documento “Concepções e Diretrizes” (Brasil, 2010) editado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) traz importantes informações sobre o projeto dos Institutos Federais:

³⁷ Dados coletados em 04 de julho de 2022, disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWY1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>.

Trata-se de um projeto progressista, que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (p.21).

O documento (Brasil, 2010) ressalta ainda:

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que **articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino** (p. 18, grifo nosso).

Essa articulação entre os diferentes níveis de ensino está expressa na Lei 11.892/2008, artigo 6º, em que se encontram as finalidades e características dos Institutos Federais, que se caracterizam por alguns pontos principais:

- **Territorialidade:** os *campi* devem estar vinculados às necessidades sociais da região, considerando os arranjos produtivos locais em sua oferta formativa;
- **Centro de excelência no ensino de ciências:** por meio do desenvolvimento do espírito crítico voltado à investigação empírica e à oferta de formações aos docentes da rede pública de ensino;
- **Promoção da pesquisa e extensão:** desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Otranto (2010) nos alerta para uma questão presente no Artigo 6º da Lei 11.892/2008 de Criação dos Institutos Federais: “o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial” (p.14) explicitando ainda que

se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994³⁸, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. (...) O

³⁸ Higher Education: The Lessons of Experience. World Bank, Washington, 1994. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/0-8213-2745-3> . Acesso em: 21 jul. 2022.

documento do Banco Mundial de 1999³⁹, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (OTRANTO, 2006, p.20).

Como salientado por Otranto (2010) o contexto neoliberal orienta a instituição de “universidades tecnológicas” como ocorreu na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A criação dessa universidade fez com que os CEFETs exercessem uma pressão política para se transformarem também em universidades. Segundo Frigotto (2018), os Institutos Federais são uma “solução negociada” para conferir a essas instituições *status* de universidade, mas garantir a oferta de ensino técnico de nível médio, deste fato pode decorrer o embrião da ideia da “verticalização do ensino”. Sobre essa questão Frigotto (2018) afirma: “tenho como convicção que a engenharia política de criação dos IFs resulta mais de um arranjo político do que de resultado da pertinência social e educacional da inusitada nova institucionalidade que abriga uma verticalidade de ofertas de níveis e modalidades de formação (p.132).

Para o pesquisador, os 38 IFs são uma rede apenas do ponto de vista jurídico-administrativo, pois não possuem uma identidade coletiva. Afirma que isso se deve ao fato de havia muita diferença entre os diferentes centros, parte deles vinculados ao campo industrial e parte às agrotécnicas, acrescentando-se a isso o “traço da cultura bacharelesca da nossa sociedade”. A *ifetização*⁴⁰, de acordo com Frigotto (2018) indica a “intenção do governo de colocar sob um mesmo marco jurídico e administrativo todas as instituições federais ligadas à educação profissional e tecnológica. Uma medida adequada do ponto de vista da gestão pública” (p.135).

É nesse contexto que se institui também uma singularidade dos Institutos Federais, a sua organização das ofertas formativas – a verticalização do ensino.

Considerando a peculiaridade dos IFs, cuja verticalidade pode engendrar seis ou sete modalidades e níveis de ensino, a organização das ofertas formativas, em que se prioriza o foco da instituição, as concepções educativas debatidas coletivamente constituem-se no aspecto mais complexo e desafiante. A complexidade advém da rápida expansão com junção de instituições que possuem culturas, tradições pedagógicas e temporalidades muito diversas. O que mais contrasta são os antigos CEFETs tanto do setor industrial quanto do agrotécnico, que têm uma cultura secular e como sistema mais de meio século com campi, enquanto outros têm alguns meses

³⁹ Education Sector Strategy. Human Development Network. World Bank, Washington, 1999. Disponível em: <http://www.oidel.org/doc/Education/Education%20Sector%20Strategy%20World%20Bank%20.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

⁴⁰ Referência ao processo de mudança institucional de CEFET para IF.

ou anos. Além disso, a interiorização trouxe diferentes demandas resultantes de pressões meramente políticas ou do que se denominou de arranjos produtivos locais. (FRIGOTTO, 2018, p.139)

A verticalização do ensino nos Institutos Federais está definida na Lei 11.892/2008, inciso III do artigo 6º:

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (BRASIL, 2008)

Nesse inciso, é possível inferir um dos objetivos da “verticalização” – a otimização da infraestrutura, pessoal e recursos. A verticalização permitiria um melhor aproveitamento da mão de obra docente de cada instituição, pois possibilitaria a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino com o mesmo corpo docente, como afirma Pacheco (2015):

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (p. 13).

Ainda retomando a Lei 11.892/2008, o Artigo 7º expressa os objetivos dos Institutos Federais, esclarecendo a “verticalização” e indicando que, além da oferta de ensino, os IFs deverão promover também atividade de pesquisa e extensão:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

A oferta nas diferentes modalidades de ensino, a verticalização, é regulada pela Lei nº 11.892/2008, Artigo 8º, com a definição da porcentagem dos cursos ofertados nos diferentes níveis em cada unidade dos IFs: mínimo de 50% das vagas destinadas à educação profissional técnica de nível médio (entre os cursos integrados e concomitante/subsequente); 20% das vagas para a Licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica; e 30% das vagas podem ser distribuídas entre as demais possibilidades de oferta de cursos. Do total das vagas ofertadas por cada *campus*, 10% devem se destinar ao PROEJA⁴¹, seja em cursos FIC, ou Técnico de Nível Médio.

Tabela 4 - Percentuais legais de vagas oferecidas nos Institutos Federais

	2017	2018	2019	2020	2021
Técnicos	64,82%	61,79%	59,06%	55,60%	52,27%
Formação de Professores	12,49%	13,68%	14,92%	15,68%	15,97%
Proeja	2,08%	2,22%	2,10%	2,07%	1,85%
Outros cursos	20,61%	22,31%	23,92%	26,65%	29,91%

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2022)⁴²

Os dados apresentados na Tabela 3 nos revelam alguns pontos importantes a serem evidenciados. O primeiro ponto é que os Institutos Federais, após 13 anos de implantação, ainda não atendem aos percentuais legais para oferta dos cursos. Ao longo dos anos houve uma redução da oferta dos cursos técnicos e um aumento das vagas ofertadas para os cursos de Formação de Professores. Isso mostra um avanço em busca da adequação da oferta aos balizadores. Entretanto, é importante ressaltar que, o percentual referente ao Proeja sofreu uma sensível retração⁴³.

⁴¹ Embora não especificada na Lei 11.892/2008, em legislação anterior - Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências, há a definição no Artigo 2º § 1º As instituições referidas no *caput* (instituições federais de educação profissional) disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

⁴² Dados coletados em 04 de julho de 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWMI1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>.

⁴³ Há pesquisas que trazem elucidções referentes à diminuição da oferta de vagas no Proeja, no contexto dos Institutos Federais: Lourenço, Elzafran Santos Souza. Ciclos dialógicos: fundamentos e perspectivas para a implementação de um curso do Proeja no IFSP – Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. 130 f. Sertãozinho: SP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11234657 e também a pesquisa de Marques, Waleska Barroso dos Santos Kramer. A permanência no programa nacional de integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos na perspectiva dos estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) –

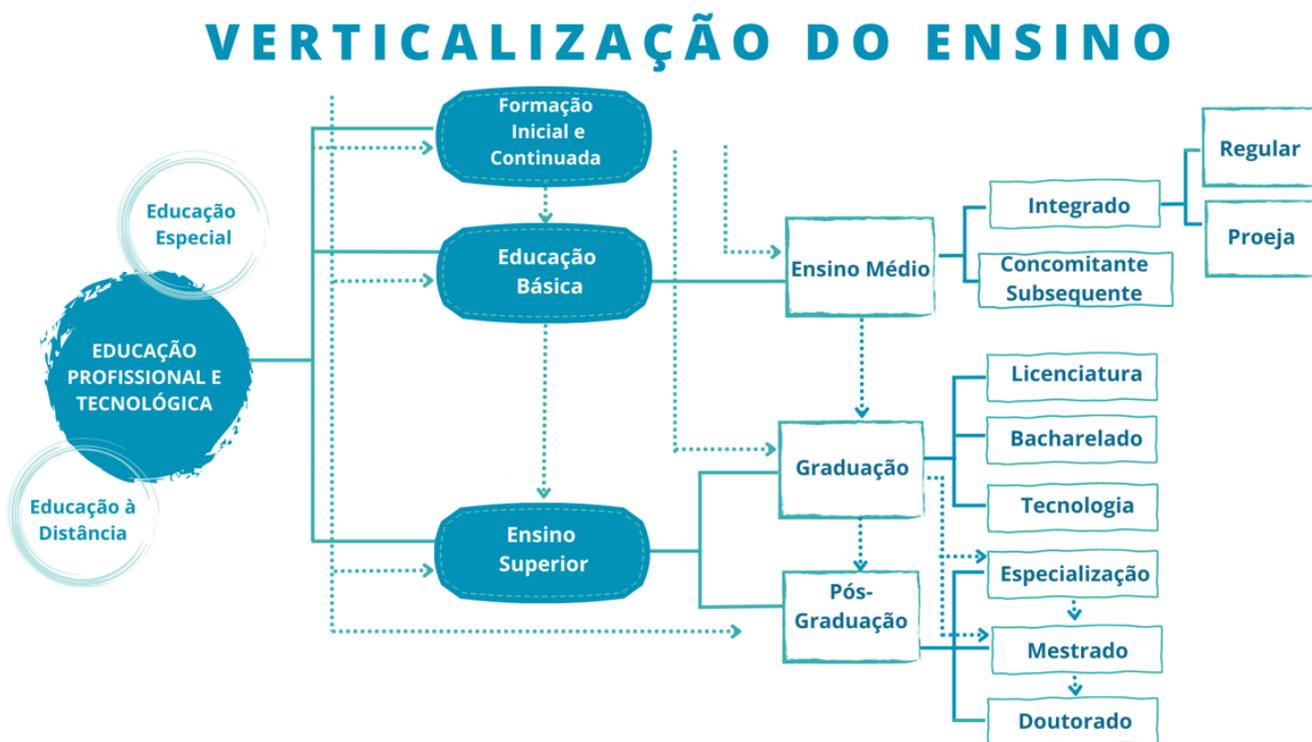
Outro ponto relevante é que, em contraposição ao percentual do Proeja, reduzido ao longo dos anos, há um aumento de vagas ofertadas em outros cursos não definidos na Lei nº 11.982/2008, dentre os quais, destacamos: cursos de formação inicial e continuada, bacharelados, cursos de tecnologia, pós-graduações *lato e stricto-sensu*.

Podemos notar que o perfil da Instituição tem se modificado bastante ao longo dos anos, desde a sua criação, visto que há uma variação na oferta dos cursos nos diferentes níveis de ensino.

De acordo com Ferretti (2014, p.93), “a responsabilidade de prover a formação profissional em diferentes níveis e modalidades, dos mais simples aos mais complexos, torna os IFs, sob esse aspecto, uma instituição única no cenário educacional brasileiro”. Este arranjo educacional diferenciado, concede à Instituição tenha características muito singulares, sobre as quais se faz necessário ampliar as reflexões propostas até o momento.

Com o objetivo de facilitar a compreensão sobre o tema, apresentamos uma representação gráfica da oferta verticalizada de ensino nos Institutos Federais:

Figura 10- Oferta verticalizada do ensino nos Institutos Federais



Fonte: Elaborado pela autora. (2022)

Como podemos observar na figura acima, a Educação Profissional e Tecnológica é perpassada por outras duas modalidades: Educação Especial e Educação a Distância, que podem estar presentes em todos os níveis de ensino.

De acordo com Pacheco (2011), a verticalização

(...) extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica. (p.25).

Desta forma, o aluno pode ingressar na instituição em qualquer nível de ensino ofertado e progredir para níveis superiores de escolarização, constituindo um itinerário formativo.

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, traz uma definição sobre itinerário formativo:

Art. 3º

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente. (BRASIL, 2012).

Os itinerários formativos devem ser planejados em cada unidade, de modo que o estudante tenha possibilidades de progressão curricular, e devem estar organizados nos eixos tecnológicos.

Os eixos tecnológicos, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT (2021),

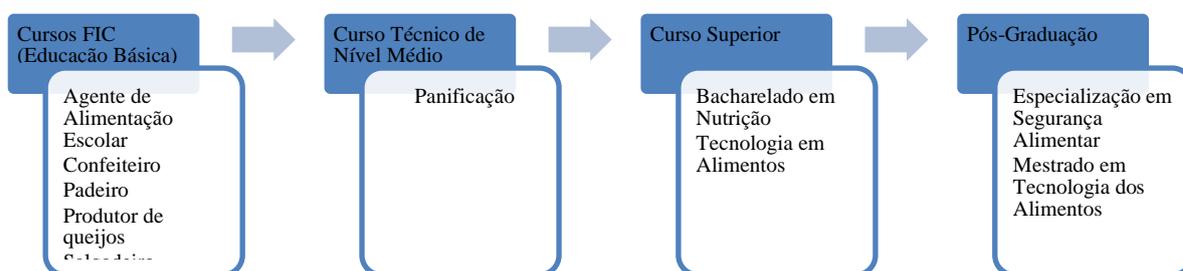
podem ser compreendidos como conjuntos organizados e sistematizados de conhecimentos, competências e habilidades de diferentes ordens (científicos, jurídicos, políticos, sociais, econômicos, organizacionais, culturais, éticos, estéticos etc.) (p. 17).

O referido catálogo apresenta treze eixos tecnológicos, quais sejam: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção

Cultural e *Design*; Produção Industrial; Recursos Naturais; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Militar.

No Instituto Federal do Ceará, *Campus* Limoeiro do Norte, temos um exemplo de verticalização do ensino com itinerário formativo no eixo tecnológico⁴⁴: Produção Alimentícia. São ofertados 13 cursos de Formação Inicial e Continuada (Cursos FIC) para estudantes da Educação Básica; Curso Técnico de Nível Médio em Panificação, Curso de Bacharelado em Nutrição, Curso Superior de Tecnologia em Alimentos, Especialização em Saúde e Segurança Alimentar e Mestrado em Tecnologia dos Alimentos.

Figura 11- Itinerário formativo a ser cursado por estudante no eixo tecnológico- Produção Alimentícia no Campus Limoeiro do Norte – IF Ceará.



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nesse caso, o estudante poderia completar todo o seu itinerário formativo na mesma instituição, ingressando com a formação na Educação Básica e concluindo no Mestrado. Vale ressaltar que, no exemplo indicado, o aluno poderia cursar o Ensino Médio regular em outra instituição, e frequentar o curso técnico de nível médio na forma concomitante ou subsequente.

A Plataforma Nilo Peçanha traz dados importantes sobre o processo de verticalização do ensino nos Institutos Federais. Os dados da plataforma são coletados e organizados anualmente e há um indicador específico sobre a Verticalização do Ensino, o indicador 5.8 Índice de Verticalização.

De acordo com o Guia Metodológico da Plataforma Nilo Peçanha (2018):

O Índice de Verticalização (IV), que busca identificar a efetividade de cada unidade acadêmica em oferecer cursos de níveis distintos em um mesmo eixo/subeixo tecnológico, indo ao encontro do que estabelece o Inciso III, do art. 6º, da Lei 11.892/2008. (p.12)

⁴⁴ As informações sobre o IF Ceará, *Campus* Limoeiro do Norte, foram coletadas na página da instituição disponível em https://ifce.edu.br/limoeirodonorte/campus_limoeiro/cursos. Acesso em: 05 jan. 2022.

O índice se refere à porcentagem de eixos tecnológicos que oferecem aos estudantes a possibilidade da verticalização do ensino. Para elaboração do índice, considera-se, dentro do mesmo Eixo Tecnológico, a oferta de vagas nos seguintes níveis de ensino: Qualificação Profissional – Vagas QP (Educação Básica), Cursos Técnicos – Vagas CT (Ensino Médio), Cursos de Graduação – Vagas CG (Ensino Superior) e Cursos de Pós-Graduação – Vagas PG.

Para a construção do indicador buscou-se avaliar a verticalização sobre dois aspectos: a) Análise vertical: Verificar se uma mesma unidade acadêmica ofereceu vagas, no ano de referência, em cursos de diferentes “níveis” dentro do mesmo Eixo Tecnológico; b) Análise horizontal: Verificar se a unidade acadêmica ofereceu mais vagas nos “níveis mais básicos” quando se analisam as quatro categorias duas a duas. (MORAES *et. al.*, 2018, p.35)

O cálculo foi desenvolvido por uma equipe de especialistas em um modelo matemático *Analytic Hierarchy Process* (AHP) – Método de Análise Hierárquica - de priorização dentre as relações existentes.⁴⁵

O indicador pode ser observado por Eixo Tecnológico de cada *campus* dos Institutos Federais, como nos exemplos a seguir:

Tabela 5- Distribuição de vagas nos diferentes níveis de ensino em um eixo tecnológico

Instituição	Unidade de Ensino	Eixo Tecnológico	Vagas QP	Vagas CT	Vagas CG	Vagas PG	Índice de Verticalização
IFAC	<i>Campus</i> Cruzeiro do Sul	Recursos Naturais	0	155	40	0	36,5%
IFCE	<i>Campus</i> Acaraú	Ambiente e Saúde	0	35	0	0	0,0%
IFSULDEMINAS	<i>Campus</i> Machado	Produção Alimentícia	67	35	40	12	95,44%
IFSP	<i>Campus</i> Itapetininga (<i>lôcus</i> da pesquisa)	- Controle e Processos Industriais - Desenv. Educacional e Social - Informação e Comunicação	1519	320	160	65	14,66%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2022)

A partir dos dados apresentados na tabela acima, é possível verificar que o IFSP – *Campus* Itapetininga, *lôcus* desta pesquisa, apresenta o índice de verticalização de 14,66%.

Embora a plataforma apresente dados consolidados sobre a Educação Profissional, Científica e Tecnológica desde 2017, o indicador 5.8 *Índice de Verticalização* integra a plataforma a partir da coleta de dados de 2019.

⁴⁵ Maiores informações sobre o modelo matemático para o cálculo do índice de verticalização dos Institutos Federais estão disponíveis em: http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2020/grm_pnp_2020.pdf.

A tabela abaixo indica o índice de verticalização consolidado de todos os Institutos Federais do país, em relação aos anos dos dados coletados de 2019 e 2022:

Tabela 6- Índice de verticalização por ano nos Institutos Federais

Ano	Índice de Verticalização
2019	14,32
2020	12,27
2021	14,09
2022	15,32

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2022).

Na tabela, é possível observar que houve uma retração no índice no ano de 2020, possivelmente ocasionado pelos efeitos da pandemia, e um lento crescimento nos anos posteriores, o que pode indicar a dificuldade de seu processo de planejamento e implementação.

4.1 A Verticalização no Instituto Federal de São Paulo

De acordo com a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, está regulamentado que os IFs possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Desta forma, cada unidade do Instituto Federal de cada estado da federação tem autonomia para criar e extinguir cursos, registrar diplomas, efetuar sua política orçamentária e zelar pelo cumprimento das finalidades e características definidas na lei de criação, dentre as quais ressaltamos a verticalização do ensino, prevista no artigo 6º, inciso III. Neste sentido, foi realizada uma consulta ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que compreende o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) para verificar como o IFSP compreende e sistematiza a verticalização do ensino no *campus* sob sua jurisdição.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) na vigência 2019-2023 foi aprovado pela Resolução IFSP nº 01 de 12 de março de 2019. Em linhas gerais, o documento traz um histórico detalhado da Instituição e um breve histórico de cada *campus*; a metodologia de elaboração do documento; o Projeto Político Pedagógico Institucional; as políticas de: ensino, pesquisa, extensão, inovação, educação a distância; ações afirmativas; atendimento ao discente; comunicação institucional – em pontos separados e sem explicitar, por exemplo, a articulação entre as políticas de ensino e educação a distância; os planos de cursos de oferta de vagas; e uma tabela com a evolução do atendimento aos balizadores da lei de criação, detalhado por

campus. O documento traz, ainda, informações sobre gestão de pessoas, organização administrativa da Instituição, infraestrutura física e questões orçamentárias.

Trata-se de um documento bastante abrangente, com informações institucionais muito importantes e um plano de ação delimitado para o período de vigência. Após a leitura, buscou-se identificar as definições e/ou orientações sobre a verticalização do ensino no documento. Foram encontrados 13 registros da palavra “verticalização” no documento e elaborou-se uma tabela, abaixo, com os trechos encontrados no documento com a finalidade de facilitar a observação e as discussões que seguem a partir deles:

Quadro 6 - Trechos do PDI/IFSP (2019- 2023) com referências à verticalização do ensino nos *campi* do Instituto Federal de São Paulo

Trecho	Item do sumário correspondente ao trecho encontrado	Trecho selecionado do documento com a palavra “verticalização” ou “verticalizado/verticalizada”	Número da página
1	IFSP - <i>Campus</i> Guarulhos	Considerando a crescente carência de mão de obra especializada nas diversas áreas do saber, o Governo Federal autorizou o funcionamento desta Unidade com o objetivo de desenvolver a região e promover a educação profissional e tecnológica de qualidade nos seus diversos níveis. Por intermédio da Unidade de Guarulhos, o CEFET-SP busca a verticalização de sua atuação , tendo como objetivo uma ação educadora consistente e adequada à realidade do mundo do trabalho em consonância aos interesses e necessidades da sociedade	88
2	IFSP - <i>Campus</i> Jacareí	É importante destacar que os cursos de Administração, Pedagogia e Design de Interiores, são os únicos cursos (na modalidade presencial) gratuitos da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, composta por cerca 2,4 milhões de habitantes, conforme projeção estatística apresentada pela Fundação SEADE (2016). Todos estes cursos possuem turmas com 40 alunos e representam uma conquista para o câmpus e para toda a cidade de Jacareí e região. São iniciativas que validam a verticalização do ensino no câmpus , efetivando assim a sua política de atuação pela oferta em diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica.	99
3	IFSP – <i>Campus</i> Pirituba	A oferta de vagas para os cursos superiores do câmpus se iniciou no 2º semestre de 2017. Foram abertas 40 vagas para cada um dos cursos: Tecnologia em Gestão Pública e Licenciatura em Letras. No 1º semestre de 2018, o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas iniciou seu funcionamento, e o curso recém aprovado de pós-graduação em Humanidades, inicia suas atividades no 2º semestre de 2018. Conforme expõe o relatório 2018 da Plataforma Nilo Peçanha (tendo como ano base 2017), o câmpus São Paulo Pirituba apresentou um total de 1.877 alunos matriculados nos 24 cursos, regulares ou de extensão. Desta forma, o câmpus se posiciona como referência em ensino de nível superior e médio na macrorregião noroeste, além de consolidar a verticalização do ensino , praticada pela rede federal, garantindo qualificação profissional gratuita à população além de atender aos balizadores estabelecidos na lei de criação.	104
4	IFSP - <i>Campus</i> São José do Rio Preto	O eixo escolhido foi “Produção Cultural e Design”, e os primeiros cursos, Técnico em Artes Visuais, concomitante/subsequente, noturno, 40 vagas semestrais, e Técnico em Produção de Áudio e	120

		Vídeo, integrado, diurno, 40 vagas anuais. Franqueou-se a palavra para que os presentes que desejassem pudessem se manifestar. Alguns participantes fizeram uso da palavra e os questionamentos se pautaram em sanar dúvidas referentes a verticalização dos cursos.	
5	Princípios Filosóficos e Pedagógicos	Vê-se que a organização pedagógica verticalizada , da educação básica à superior, permite que os discentes compartilhem diferentes espaços de aprendizagem, possibilitando a realização de percursos formativos da educação básica à pós-graduação. O IFSP ao privilegiar, na oferta de seus cursos, a formação integral do ser humano, o trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a verticalização curricular , sintoniza-se com a diversidade e com uma visão progressista de mundo, independentemente do nível de ensino em questão.	178
6	Políticas de Ensino	Tem como característica peculiar uma organização verticalizada , com oferta de cursos da Educação Básica à Educação Superior.	178
7	Políticas de Ensino	O IFSP, outrossim, permanece com a verticalização do ensino, uma vez que orienta as políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica , pactuando com a diversificação da escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com a sociedade.	179
8	Programa Cultura Extensionista	O arranjo institucional inovador dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia abrange e aprofunda a verticalização da educação , iniciada com o modelo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (FERNANDES, 2013). Além de compreender a educação básica, profissional e superior (BRASIL, 2008), sua estrutura organizacional semelhante à universitária e a incorporação da extensão como atividade fim (BRASIL, 2008) propiciaram também a verticalização do princípio constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão até então circunscrito às universidades (BRASIL, 1988).	206
9	Programa Formação Profissional	Um outro objetivo tratava da consolidação dos cursos de extensão, por meio da articulação ensino-extensão, com foco na promoção da verticalização.	213
10	Programa Formação Profissional	Ainda referente ao objetivo da articulação ensino-extensão, com foco na promoção da verticalização , outra meta tratava de mapear cursos de extensão em que a área temática dialogasse com o eixo tecnológico/área de expertise dos câmpus; para o cumprimento desta meta, houve um diálogo permanente com os câmpus com foco na promoção de cursos de extensão que dialogassem com o eixo tecnológico dos demais níveis de ensino (técnico, superior, etc.), possibilitando ao estudante a criação de um “percurso formativo” na instituição, em que ele possa percorrer níveis superiores de escolaridade, além de possibilitar a otimização de recursos humanos e materiais.	213
11	Programa Extensão na Educação Básica	Conforme discutido no Programa Institucional de Cultura Extensionista, a criação dos Institutos Federais, que contempla a verticalização da educação e do princípio constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, proporciona aos estudantes do ensino médio da instituição o papel protagonista em programas e projetos de extensão por meio da participação no planejamento e na execução das ações como bolsistas.	217
12	Programa Extensão na Educação Básica	Considerando uma característica exclusiva dos Institutos Federais, a verticalização da indissociabilidade , o Projeto Extensão desde o Básico tem como objetivo ampliar a participação de discentes da Educação Básica do IFSP em programas e projetos de Extensão,	218

		dialogando com a curricularização, além de criar um espaço institucional para reflexão e produção acerca dessa especificidade institucional.	
13	Quadro Síntese do acesso à Educação Profissional	III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior , otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;	256

Fonte: Elaboração da autora (2023).

No quadro, é possível perceber que há diferentes nuances na compreensão da verticalização de ensino expressas no documento consultado. Nos trechos 1, 2, 3 e 4, são apresentados dados relativos aos *Campi* Guarulhos, Jacareí, Pirituba e São José do Rio Preto, em que os textos destacados evidenciam uma compreensão da verticalização do ensino como a garantia de oferta de cursos do mesmo eixo tecnológico nos diferentes níveis de ensino.

Nos trechos 5, 6 e 7, há a aproximação do texto que consta na lei de criação, como utilizada pelos *campus*, mas salientando-se que se trata de uma “organização pedagógica e curricular”, ou seja, há a preocupação com a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino, em possíveis itinerários formativos que devem ser planejados por meio de uma “verticalização curricular”.

Nos trechos 8, 9, 10, 11 e 12, aparece uma outra compreensão da verticalização na sua relação com as atividades extensionistas. Pela leitura do documento, depreendemos que da mesma forma como o ensino deve ser verticalizado, essa relação deve ser articulada com a extensão e a pesquisa, evidenciada no trecho “**a verticalização da indissociabilidade**”.

No trecho 13, há a citação integral do texto da lei de criação.

Desta forma, podemos refletir que, mesmo em um documento orientador das ações para o desenvolvimento institucional - PDI, há diferentes perspectivas sobre a “verticalização do ensino”; entretanto, não há qualquer plano ou meta para sua melhoria ou efetivação expressos claramente nesse documento.

Neste capítulo, propusemos algumas reflexões sobre a verticalização de ensino, nos atentando para as suas concepções e diretrizes e em seguida buscamos indicações de como a verticalização é compreendida no Instituto Federal de São Paulo, através da análise de Planos de Desenvolvimento Institucional de alguns *campi*.

No próximo capítulo apresentamos uma caracterização da docência em Educação Profissional no contexto dos Institutos Federais, buscando construir bases para melhor compreensão das análises realizadas a partir dos dados produzidos nas entrevistas realizadas durante esta pesquisa.

5. RETRATOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – O CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL

Figura 12- Montagem dos autorretratos de Van Gogh



Fonte: Jornal El Correo⁴⁶

Sempre gostei muito de obras de arte que trazem autorretratos⁴⁷, pois me inquietam a pensar que aquela obra é a materialização da forma como aquele artista se vê e se reconhece em um momento da sua vida. Por mais detalhada que possa ser uma obra, ela não retrata fielmente quem aquele artista é, mas apenas uma parte dele, quem ele é naquele momento, que pode deixar de vir a ser no momento seguinte, quando o artista passar a se ver de outra forma.

Início este capítulo intitulado “Retratos da Docência na Educação Profissional e Tecnológica – o contexto do Instituto Federal” para alertar que os dados e as reflexões apresentados aqui são retratos datados, histórica e geograficamente situados, neste momento específico da linha do tempo dessa profissão; entretanto, a partir deles, podemos construir inferências e vislumbrar cenários para os próximos retratos que virão. Esta pesquisa se dá em

46

Disponível

em:

https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.elcorreo.com%2Fculturas%2Fterritorios%2Fgo-gh-ante-espejo-20220430195032-nt.html&psig=AOvVaw0Vehv0rJIMWfLQgJ6_EBki&ust=1679427619498000&source=images&cd=vfe&ved=0CBAQjRxqFwoTCNCe4suh6_0CFQAAAAAdAAAAABAE. Acesso em: 20 mar. 2023.

⁴⁷ A reflexão sobre os autorretratos foi motivada por algumas leituras sobre a arte e também sobre a reportagem “O que os autorretratos de Van Gogh revelam sobre sua vida e sua obra” da BBC, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-61499320>. Acesso em: 20 mar. 2023.

um *locus* definido: Instituto Federal de São Paulo: *Campus* Itapetininga, entre 2019 e 2023, em contexto político muito perturbado e atravessado por uma pandemia que trouxe consigo muitas questões que afetaram a sociedade em todos os aspectos.

Nos unimos a Ciavatta (2008) quando afirma que

queremos mudar o ângulo de visão e ter como ponto de partida o professor não apenas como ser humano individual, mas como um ser social, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Consciente ou não desse lado de si mesmo, o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos (p.42).

É com o propósito de dar ao professor uma possibilidade de ser visto, ser reconhecido e reconhecer-se que, neste capítulo, procuraremos compreender melhor a formação e a atuação dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, a partir das especificidades deste nível de ensino e, em seguida, olhar para esses mesmos aspectos no contexto do Instituto Federal, *locus* em que se efetiva esta pesquisa, apresentando as exigências legais e institucionais para que um professor passe a integrar os quadros da Instituição, as condições de trabalho e, por fim, proporemos o conceito de “docência multifacetada”, elaborado a partir da reflexão dos diferentes aspectos da atuação do professor EBTT.

5.1 Mapeando a Produção sobre a Docência nos Institutos Federais

No início do desenvolvimento desta pesquisa, foi elaborado um mapeamento da produção do conhecimento sobre a verticalização do ensino nos Institutos Federais apresentado no primeiro capítulo. Entretanto, ao longo do desenvolvimento do trabalho e da delimitação dos focos de pesquisa, foi necessário um novo mapeamento, em que se refinaram os procedimentos, com o objetivo de uma maior aproximação com a temática pesquisada.

O mapeamento da produção do conhecimento não serve apenas para verificar o que já foi produzido, mas para permitir que a pesquisa possa integrar uma totalidade sobre o processo pesquisado, no caso desta pesquisa, sobre a docência nos Institutos Federais. Como afirma Arias Beaton (2017):

A amplitude e a profundidade de uma explicação compreensiva requerem várias condições, antes de mais não deixar de considerar que qualquer objeto ou facto investigado e estudado ultrapassa sempre os limites específicos dos estudos em causa e está inter-relacionado com outros factos ou situações de uma muito complexo e histórico que só pode ser revelado com outros estudos que sejam realizados, conforme exigido pelas análises científicas que são realizadas, seguindo as indicações da famosa

lei da concatenação dos fenômenos da natureza, da sociedade e do próprio ser humano (p.21, tradução nossa).⁴⁸

Assim, ao apresentarmos os resultados de outras pesquisas, contribuímos para a construção coletiva da compreensão da temática estudada, reconhecendo que as análises propostas buscam a maior integralidade possível, mas que, inevitavelmente, os resultados apresentados sempre serão parciais.

A verticalização do ensino é uma especificidade dos Institutos Federais. Essa especificidade de atendimento a diferentes níveis e modalidades de ensino converge para uma docência multifacetada, que abriga licenciados e não-licenciados, experiências profissionais anteriores nas mais diversas áreas, falta de formação e experiência na docência, o que culmina em diferentes concepções sobre ensino e educação. É nesta complexidade contextual que se inserem as pesquisas selecionadas para este segundo mapeamento, cujo objetivo principal é verificar o que tem sido pesquisado sobre a docência nos Institutos Federais.

São muitas questões investigadas nos trabalhos acadêmicos elaborados. A partir de um olhar mais atento sobre as pesquisas, pudemos elaborar alguns questionamentos: É possível perceber tendências de pesquisas? O que as pesquisas apontam sobre a docência nos Institutos Federais? Dado a amplitude da Rede Federal, disposta em todo o território nacional, é possível perceber semelhanças nas temáticas pesquisadas? Os problemas são mais gerais ou territoriais?

É com o objetivo de encaminhar compreensões para algumas destas questões, que se desenvolveu este novo mapeamento. As demais questões permanecem registradas nesta pesquisa como indicativas para futuras investigações. O resultado desvela um panorama das pesquisas sobre docência nos Institutos Federais, apontando temas recorrentes, aportes teórico-metodológicos mais utilizados e uma síntese dos resultados das pesquisas selecionadas.

Para a construção desse mapeamento sistemático, apoiamo-nos, novamente, na proposta de Falbo *et al.* (2017). O objetivo principal neste momento foi verificar qual era a produção acerca da docência nos Institutos Federais, em relação às questões propostas.

Para possibilitar uma compreensão mais abrangente do conhecimento produzido sobre o tema, foi selecionada uma base de dado digital, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁴⁸ “La amplitud y profundidad de una explicación integral exige varias condiciones, en primer lugar no dejar de considerar que todo objeto o hecho que se investiga y estudia, siempre desborda los límites concretos de los estudios en cuestión y se encuentra interrelacionado con otros hechos o situaciones de una manera muy compleja e histórica que solo se puede ir develando con otros estudios que se realicen, según lo exijan los análisis científicos que se lleven a cabo, siguiendo los indicios de la famosa ley de la concatenación de los fenómenos en la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano.” (p.21, no original).

A escolha por essa base de dados se deveu ao fato de ser uma base com abrangência nacional, atualização semestral, alimentada por todos os programas de pós-graduação do País.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é a única base que agrega todos os trabalhos desenvolvidos no contexto do ProfEPT. O ProfEPT (Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) é um mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional, da área de ensino, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), ofertado nos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de todas as regiões do Brasil, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e pelo Colégio Pedro II (chamados de Instituições Associadas). Considerou-se importante que as pesquisas realizadas no âmbito desse programa, dado a sua especificidade, integrassem este mapeamento.

O período delimitado para este trabalho foi de janeiro de 2008 a janeiro de 2021, cujo data inicial coincide com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a data final definida pelos últimos dados disponibilizados na base de dados.

Após a definição do objetivo do mapeamento e da base de dados, foi estabelecido um protocolo de pesquisa, definindo as estratégias de busca, descritores ou *strings* e os critérios de seleção (inclusão e exclusão).

Os critérios de seleção foram a disponibilidade de consulta por meio da Web na base de dados indicada, destacando apenas teses e dissertações publicadas entre os anos 2008 e 2021. Para que a tese ou dissertação fosse incluída na lista de trabalhos, os critérios de inclusão adotados foram: as teses ou dissertações que apresentassem resumo disponíveis para acesso na base de dados, cujo título ou resumo apresentasse relação direta com o objetivo do mapeamento. Como critérios de exclusão, foram definidos: pesquisas voltadas para a formação ofertada no âmbito do Instituto Federal, que não mantivessem relação com a docência exercida na instituição, ou que não apresentassem relação com a temática no título ou no resumo.

Nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: *professor* (*professores*, pois a base já inclui automaticamente a busca do termo no plural), *docente* (*docentes*), *docência*, *IF* e *Instituto Federal*.

Após cada pesquisa, foi elaborada uma planilha com os dados extraídos e procedeu-se a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, que permitiram a elaboração de um panorama das temáticas mais pesquisadas sobre a docência nos Institutos Federais.

Foram elaborados quadros com os resultados encontrados em cada pesquisa realizada com os respectivos descritores e, em seguida, uma planilha com todos os trabalhos, retornando 333 registros. Conforme a definição do Protocolo do Mapeamento Sistemático, foram realizadas as delimitações necessárias, excluindo-se trabalhos em duplicidade e os demais critérios definidos no mapeamento e, para análise final, foram selecionadas 64 pesquisas.

Após a primeira etapa do mapeamento, foram obtidos 333 registros. A leitura dos títulos, alvo da segunda triagem, gerou 89 resultados, e a análise do resumo reduziu o número para 64 trabalhos.

Observando-se o total de trabalhos produzidos e o recorte temporal (13 anos), podemos inferir que há um número reduzido de trabalhos, em função do tamanho da Instituição que hoje conta com 38 institutos, 646 unidades, 10.304 cursos e 1.426.920 alunos matriculados.⁴⁹

Das 64 pesquisas selecionadas para compor este mapeamento, 54 são dissertações (84%) e 10 teses (16%). Foram realizadas em instituições públicas 58 pesquisas (90%) e 6 pesquisas (10%) em instituições privadas. Dentre os estudos identificados, 17 dissertações (26%) foram desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado pelos Institutos Federais. Esses dados nos permitem inferir que a pesquisa sobre a docência nos Institutos Federais está majoritariamente sendo realizada em instituições públicas, em nível de mestrado, e que já existe uma parcela considerável de pesquisas sobre temáticas relativas às atividades desenvolvidas pelos próprios Institutos Federais.

Em seguida, os trabalhos foram categorizados por temáticas mais recorrentes, conforme pode ser verificado no Quadro 7.

Quadro 7- As pesquisas sobre docência nos Institutos Federais

Grupo	Temática	Qt	Dissertações	Qt	Teses
G1- Saberes Pedagógicos e Trabalho/Prática docente	Investigações sobre os saberes pedagógicos para atuação na instituição, bem como discussões sobre o trabalho e a prática docente	20	Nascimento (2013) Costa, S. (2014) Costa, M. (2017) Gentil (2015) Silva, M. (2015) Silva, P. (2015) Oliveira (2016) Santos (2016) Silva, F. (2016) Silva, R. (2016)	1	Stamberg (2017)

⁴⁹ Dados da Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizDhkNGNiYzgtMj00My00OGVILWJnZyYtZWQwYjI2OThhYWMI1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYyYjYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 23 jun. 2022.

			Silva, A. (2018) Boas (2017) Cavalcante (2017) Couti (2017) Paiva (2017) Sá (2017) Souza (2018) Correa (2019) Fassina(2019) Oliveira (2021)		
G2- Constituição da Identidade Profissional e Trajetórias Docentes	Pesquisas que buscam identificar ou compreender a constituição da identidade profissional, bem como investigam aspectos da docência a partir das trajetórias pessoais e profissionais	17	Santana (2008) Chagas (2014) Nunes (2015) Menezes (2015) Neto (2017) Pereira (2017) Faria (2018) Gomes (2018) Mendes (2018) Sobreira (2018) Lima (2021) Souza (2013) Santana (2015) Soares (2015) Ferreira (2017) Schneiders (2017) Cassiano (2021)	3	Silva (2014) Zamberlan (2017) Jardim (2018)
G3-Formação Pedagógica, Inicial e/ou Continuada	Pesquisas que discutem a formação inicial ou continuada, bem como a formação pedagógica dos docentes não-licenciados	12	Costa (2013) Santos (2013) Araújo (2014) Cardoso (2014) Rodrigues (2015) Aguiar (2016) Oliveira (2016) Ramos (2017) Januário (2018) Paiva (2018) Santos (2018) Silva (2020)	4	Barbacovi (2011) Barros (2016) Vieira (2017) Andrade (2019)
G4 – PROEJA	Trabalhos que contemplam a docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	5	Silva (2011) Heckler (2012) Montagner (2013) Morais (2015) Lorena (2017)	2	Fernandes (2012) Alves (2018)

Fonte: Elaboração da autora (junho/2022).

Ressaltamos que as pesquisas foram categorizadas a partir da identificação de temas e objetivos; entretanto, é importante considerar que as temáticas estão entrelaçadas em muitos trabalhos, pois, em sua maioria, as pesquisas contemplam diversos aspectos da docência. Assim

a categorização foi feita com a finalidade de organização dos trabalhos para viabilizar as análises.

Dos trabalhos selecionados para integrar este mapeamento, cinco não integraram os grupos, por se tratar de temáticas com menor recorrência. Dois trabalhos, Oliveira (2018) e Magnabosco (2016) discutem a gestão pedagógica, que, no âmbito dos Institutos Federais, é desenvolvida pelos próprios docentes. A pesquisa de Carvalho (2021) trata da docência em um tema específico da disciplina de Arte, no contexto do Ensino Médio Integrado.

Neste levantamento, há apenas um trabalho discutindo a temática da Educação Especial: a pesquisa de Pereira (2017) busca compreender quais são as perspectivas dos docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional no contexto de um *campus* do Instituto Federal.

É importante também destacar, que, dentre os trabalhos selecionados para este mapeamento, 17 pesquisas (26%) (incluindo Santana, 2008; Costa, B., 2013; Costa, S. 2014; Pena, 2014; Nunes, 2015; Rodrigues, 2015; Aguiar, 2016; Barros, 2016; Oliveira, 2016; Santos, T., 2016; Pereira, T., 2017; Cavalcante, 2017; Neto, 2017; Ramos, 2017; Gomes, 2018; Silva, A., 2018; Souza, 2018; Sobreira, 2018; Lima, 2021); debruçam-se sobre a docência dos professores não licenciados no contexto dos Institutos Federais. Isso parece indicar uma preocupação com a atuação de docentes que não são oriundos dos cursos de licenciatura, ou seja, não tiveram uma formação pedagógica para o exercício da docência.

O primeiro grupo (G1) agrupa 21 trabalhos que representam 32% da totalidade de pesquisas selecionadas; dentre as quais 20 dissertações (95%) e 1 tese (5%), distribuídos em três subcategorias, caracterizando-se por:

- saberes pedagógicos;
- trabalho docente;
- prática docente.

Em termos gerais, os estudos que buscam compreender os saberes docentes na Educação Profissional têm por objeto de estudo os docentes não licenciados. Também, neste grupo, há uma prevalência da abordagem qualitativa, e os instrumentos de coletas de dados indicados são: entrevistas e análise documental apresentadas em 10 pesquisas (52%); análise documental em 10 trabalhos (47%); e questionários em 8 investigações (38%).

Há representação das cinco regiões do país nas pesquisas deste agrupamento: Região Norte: IF Acre (Oliveira, M., 2021), IF Amazonas (Paiva, 2018; Silva, F., 2016; Boas, 2017), IF Rondônia (Sá, 2017; Couti, 2017) e IF Pará (Cavalcante, 2017); Região Nordeste: IF Sertão Pernambucano (Oliveira, R., 2016), IF Rio Grande do Norte (Paiva, S., 2017; Silva, A., 2018),

IF Piauí (Silva, R., 2006; Nascimento, 2013); Região Centro-Oeste: IF Mato Grosso (Costa, S., 2014) Região Sudeste: IF Paraná (Costa, M., 2017), IF Minas Gerais (Pena, 2014) IF Triângulo Mineiro (Gentil, 2015); IF São Paulo (Santos, T., 2016; Souza, J., 2018); IF Norte de Minas (Silva, P., 2015), IF Espírito Santo (Silva, M., 2015) e na Região Sul: IF Santa Catarina (Fassina, 2019; Corrêa, P., 2019).

Os principais resultados das pesquisas reconhecem que o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência pode ser oportunizado por diferentes meios e situações, desde processos formativos acadêmicos a experiências construídas na observação das práticas desenvolvidas pelo próprio docente ou por seus pares, e reconhecem, também, a necessidade de maior discussão sobre as singularidades da Educação Profissional nos processos formativos. A maioria dos trabalhos sinaliza que se torna necessária a existência de uma política de formação para a Educação Profissional, seja na formação inicial – cursos de Licenciatura e Formação Pedagógica – seja em um programa de formação continuada ofertado pelos próprios Institutos Federais, onde o professor tenha oportunidade de se desenvolver ao longo de sua carreira no magistério.

Em relação aos saberes, as pesquisas indicam, em sua maioria, que os saberes da experiência assumem posição privilegiada na prática dos docentes, especialmente os não-licenciados, e que o processo de elaboração dos saberes pedagógicos é permanente nas ações docentes, mas que precisa ser pensado e refletido nas formações ofertadas, para que possam contribuir efetivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à prática docente, os estudos ressaltam que a docência em Educação Profissional exige constante atualização para que seja possível acompanhar a complexidade do contexto tecnológico. A pesquisa de Gentil (2015) registra a mudança de CEFET para IF e aborda as dificuldades encontradas pelos docentes no novo contexto de verticalização do ensino e seu impacto na prática dos professores.

Sobre o trabalho docente, o estudo de Silva (2015) traz importantes contribuições quando ressalta que os Institutos Federais têm um modelo institucional marcado pela otimização do espaço, infraestrutura, recursos humanos e materiais com atuação em diferentes níveis de ensino, com inúmeras finalidades a cumprir, acarretando a intensificação e a precarização do trabalho docente.

O segundo grupo (G2) abrange 20 produções (31% dos trabalhos mapeados), 17 dissertações (85%) e 3 teses (15%), que discutem a constituição da identidade docente, tema bastante presente nas pesquisas que tm por objeto os Institutos Federais. Isso pode estar relacionado ao curto período de existência dos IFs, cuja criação se deu no ano de 2008. Tal

aspecto parece indicar que ainda há uma busca pela compreensão da identidade dos docentes que atuam na instituição.

Neste grupo, há prevalência da abordagem narrativa como opção metodológica, indicada em 10 investigações, ou seja, metade das produções (50%) que integram este agrupamento (Santana, 2008; Souza, P., 2013; Menezes, 2015; Santana, D., 2015; Soares, S., 2015; Zamberlan, 2017; Faria, 2018; Gomes, D. 2018; Sobreira, 2018; Lima, 2021), por possibilitar uma maior compreensão da temática central proposta nestas pesquisas - a identidade docente.

A respeito da abordagem narrativa, Reis (2008) expõe que:

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. (p.18)

As pesquisas que têm como objeto de estudo a constituição da identidade e a trajetória docente estão distribuídas em todo território nacional - Região Norte: IF Amazonas (Lima, 2021) e IF Pará (Aguiar, 2016); Região Nordeste: IF Rio Grande do Norte (Chagas, 2014), IF Bahia (Menezes, 2015); IF Piauí (Santana, D., 2015; Sobreira, 2018), IF Paraíba (Santana, 2008); Região Centro-Oeste: IF Tocantins (Soares, S., 2015); Região Sudeste: IF Paraná (Cassiano, 2021); IF Espírito Santo (Souza, P., 2013); IF Norte de Minas (Pereira, M., 2017), IF Sul de Minas (Mendes, 2018), IF São Paulo (Jardim, 2018) e na Região Sul: IF Santa Catarina (Faria, 2018), IF Sul Riograndense (Gomes, D., 2018), IF Farroupilha (Schneiders, 2017) e IF Catarinense (Silva, F., 2014).

Em termos gerais, os resultados dos estudos deste grupo apontam que os Institutos Federais são instituições que ainda estão em construção da sua identidade institucional, o que impacta os professores na constituição da sua identidade docente. Revelam, também, que a maioria dos docentes que integraram as pesquisas indicam que a docência, na maioria dos casos, não foi uma opção planejada; que as trajetórias pessoais formativas e as experiências profissionais impactaram a forma como os docentes constituem a sua profissionalidade e que atribuem à formação pedagógica importância neste processo. Por fim, indicam, ainda, que a constituição profissional é um processo permanente, que ocorre nas experiências vividas

anteriormente, mas, principalmente, em sua trajetória, no cotidiano na prática no contexto educacional e defendem a constituição de uma identidade profissional nesta modalidade.

Neste grupo, destacamos a pesquisa de Cassiano (2021) que investiga a trajetória pessoal e profissional das docentes do Instituto Federal do Paraná, com formação acadêmica nas áreas de Exatas, da Terra e/ou Engenharias. Este é o único trabalho que aborda a divisão por gênero do trabalho, que, na Educação Profissional, é majoritariamente masculina, discutindo essa diferença histórica e cultural. A pesquisadora conclui em seu estudo “que o preconceito se apresenta em diversas facetas do machismo estrutural e é oriundo da memória social que afeta diretamente as decisões profissionais das mulheres.” (Cassiano, 2021, p.81)

Destacamos, também, a pesquisa de Ferreira (2017), que traz uma investigação cuja temática não foi explorada em outras pesquisas do mapeamento: a trajetória docente no contexto dos cursos de Educação a distância ofertados pelos Institutos Federais. Os resultados desta pesquisa indicam que esta modalidade de ensino na Educação Profissional acarreta a fragmentação do trabalho docente, pois apresenta uma rigidez no modelo pedagógico adotado, contribuindo para que os docentes não se reconheçam como professores no desenvolvimento da ação prática da docência virtual.

O terceiro grupo (G3) trata da formação inicial ou continuada e da formação pedagógica dos docentes não-licenciados que atuam nos Institutos Federais. É composto por 16 estudos que representam 25% do total de trabalhos selecionados para o mapeamento, sendo 12 dissertações (75%) e 4 teses (25%).

A metodologia das pesquisas deste grupo, de forma semelhante aos estudos do G1, centra-se em na abordagem qualitativa, que está presente em 10 trabalhos (62%). Os instrumentos de coletas de dados mais utilizados são: análise documental (N=7, 43%), entrevistas semiestruturadas (N=7, 43%) e questionários (N=5, 31%). Há uma variedade de outros instrumentos utilizados com menor recorrência, dentre os quais destacamos: cartas, círculos dialógicos, visita *in loco* e grupo focal.

As pesquisas elencadas neste agrupamento estão dispersas em todo o país abrangendo as cinco regiões: Região Norte: IF Amazonas (Paiva, 2018) e IF Pará (Aguilar, 2016); Região Nordeste: IF Rio Grande do Norte (Barros, 2016), IF Jacobina (Santos, 2018); IF Piauí (Santos, 2013); Região Centro-Oeste: IF Brasília (Costa, 2013); Região Sudeste: IF Norte de Minas (Araújo, 2014), IF Sudeste de Minas (Barbacovi, 2011), IF Espírito Santo (Januário, 2018) e na Região Sul: IF Farroupilha (Andrade, 2019), IF Sul Riograndense (Ramos, 2017; Cardoso, 2014) e IF Rio Grande do Sul (Vieira, 2017).

Os principais resultados focalizados por essas pesquisas são a necessidade de uma formação continuada/permanente ofertada na própria instituição, que possibilite o reconhecimento e a adequada formação para as singularidades da docência na Educação Profissional.

Os docentes reconhecem suas necessidades formativas e, de acordo com o trabalho de Santos (2018), indicam temáticas a serem discutidas tais como: questões de gênero, relações étnico-raciais e o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência, entre outras. Cabe mencionar que há uma única investigação sobre a Tecnologia de Informação e Comunicação na docência, desenvolvida por Paiva (2018).

O quarto grupo (G4) apresenta 7 pesquisas, cerca de 10% das pesquisas selecionadas, sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que oferta formação profissional técnica de nível médio aos jovens e adultos que não puderam concluir o Ensino Médio e nem tiveram acesso à Educação Profissional.

Em relação ao aporte metodológico escolhido, destacamos, além das entrevistas, questionários e análise documental, a opção de três pesquisas pela observação participante.

De acordo com Ludke e André (2013, p. 26), a observação permite que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos sujeitos, acompanhando suas experiências com a finalidade de apreender sua visão de mundo e o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (2013, p. 26).

Essa escolha metodológica pode se dever ao fato de que os próprios docentes desconhecem as especificidades do PROEJA, e a observação permite que os pesquisadores capturem uma série de dados, muitas vezes, ocultos para os professores que participam das pesquisas.

As produções sobre PROEJA concentram-se na Região Sul, a saber: IF Farroupilha (Montagner, 2013), IF Santa Catarina (Lorena, 2017), IF Sul Riograndense (Heckler, 2012; Silva, C., 2011); os outros três trabalhos apresentam-se distribuídos nas regiões: Região Sudeste: IF Rio de Janeiro (Alves, T., 2018); Região Nordeste: IF Ceará (Fernandes, 2012) e na Região Centro-Oeste: IF Goiás (Morais, 2015).

Neste grupo, destacamos o estudo de Silva, C. (2011), que indica o desconhecimento sobre o PROEJA e sobre o trabalho docente com o público do programa: jovens e adultos, cujas necessidades se diferenciam de outras modalidades. Ressalta, ainda, que a maioria dos docentes leciona no programa, devido às questões institucionais e não por interesse em desenvolver um trabalho nessa modalidade.

Os resultados das pesquisas neste grupo apontam a necessidade da oferta de formação para a atuação do docente no PROEJA, que possibilite uma maior compreensão das especificidades deste nível de ensino e permita a construção de uma identidade de professor do PROEJA.

Como afirma Nóvoa (2006), faz-se necessário um estatuto da docência, firmando esta profissão; assim, torna-se urgente a afirmação da profissionalidade no âmbito da Educação Profissional, em que os docentes provêm de diferentes formações e, em sua maioria, não fizeram da docência sua primeira opção profissional.

Gariglio e Burnier (2014) já traziam, há alguns anos, uma importante reflexão que ainda se faz atual

esse “espaço vazio” da pesquisa sobre a educação profissional no Brasil se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocuparam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando de lado as classes populares e reforçando a desigualdade social. (p. 941).

Sobre a docência nos Institutos Federais, os trabalhos apontam que a maioria dos professores, para exercer seu fazer pedagógico em sala de aula, apoia-se nos modelos vivenciados ao longo de sua experiência como alunos, e que os professores que tiveram contato ao longo de sua escolarização exercem forte influência na constituição de sua profissionalidade.

Desta forma, os estudos selecionados para este mapeamento indicam a falta de políticas públicas para a formação de docentes na Educação Profissional, seja ela inicial ou continuada, visto que, a partir dos resultados de várias pesquisas, é destacado que nos Institutos Federais, a formação fica a cargo de cada professor.

Esses dados nos levam a refletir acerca da necessidade de uma discussão sobre os processos formativos para a docência nos Institutos Federais, que podem tomar como ponto de partida as pesquisas desenvolvidas sobre a temática ao longo dos anos. Neste sentido, segundo Fartes e Santos (2011):

Essas discussões conduzem inevitavelmente às contradições e aos paradoxos vividos pelos docentes, no que diz respeito ao seu papel social, pois, se por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes ao pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos, o que exige a mobilização de uma racionalidade ética que se constitui na singularidade e na coletividade (p. 384).

Dos 64 trabalhos selecionados para o mapeamento, 57 apresentam o *locus* de investigação, o que evidenciou que as pesquisas sobre a docência nos Institutos Federais se

desenvolvem em todo o país: são 14 pesquisas nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul; 11 pesquisas desenvolvidas em *campus* da Região Norte; e 4 trabalhos nos estados da Região Centro-Oeste.

Como foi possível verificar nas análises apresentadas nos agrupamentos, as problemáticas envolvendo a docência apresentam similaridades em todo o território nacional, o que nos permite inferir que, embora a disposição geográfica das unidades seja bastante ampla, as dificuldades encontradas estão sempre mais relacionadas ao contexto institucional do que territorial.

Quanto aos principais referenciais teóricos encontrados nas pesquisas mapeadas, há uma relação importante a ser evidenciada: para dar conta da complexidade da docência na instituição, os pesquisadores convocam aportes de diferentes áreas para compor as análises dos dados coletados.

Do campo da formação de professores, os pesquisadores mais citados nas investigações selecionadas para compor este mapeamento sistemático são: Tardif (2002), Nóvoa (2008); Pimenta (2000); Freire (2004); Gauthier (2006); Garcia (1999); Imbernon (2006); autores que estudam a formação docente e outros aspectos relevantes da Educação Profissional: Oliveira (2011); Machado (2008); Kuenzer (2010); Ramos (2010); Frigotto (2007); Moura (2008); Ciavatta (2005).

Os aportes teóricos mais recorrentes nas pesquisas para os percursos metodológicos foram: Ludke e André (2007), sobre a abordagem qualitativa; Josso (2002) em suas contribuições sobre as narrativas autobiográficas; e Bardin (2011) para a análise de conteúdo.

Há tendências nas pesquisas que foram elaboradas, focalizando como objeto a docência nos Institutos Federais: em sua maioria a metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, tendo como principais instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados por meio desses instrumentos complementam as pesquisas bibliográfica e documental, também presentes de forma recorrente nas pesquisas. Essa opção metodológica permitiu compreender melhor como se configura a docência nos Institutos Federais e apontou caminhos para novas temáticas a serem investigadas. Em síntese, com base neste mapeamento, os resultados das pesquisas identificadas apontam que há a necessidade premente de estudos que busquem compreender as especificidades da docência na Educação Profissional e colaborem para um encaminhamento sobre a sua constituição identitária, bem como a definição de políticas públicas de formação para esta modalidade de ensino.

5.2. As Recentes Políticas de Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica: Fragmentação e Descontinuidade

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (SIMÕES, 2010, p. 117).

Uma breve análise da legislação recente, que orienta as políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, leva-nos a refletir o quanto as formações historicamente ocorreram por meio de ações especiais ou emergenciais, de forma aligeirada e nunca se configuraram com parte de um plano sistematizado de formação para essa modalidade, reforçando que o papel do professor seria “instrumentalizar os alunos com técnicas laborais acríicas, contribuindo para manutenção do *status quo* vigente”, como ressaltam ainda Souza e Rodrigues (2017, p.631), quase sempre voltadas aos interesses do mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) preconiza, em seu Artigo 62, que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ser em cursos de licenciatura. Desta forma, para atuar na Educação Profissional, todos os docentes deveriam ser licenciados. Como ainda não havia a possibilidade de uma licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica e, com a necessidade da adequação da formação de docentes para atuar nessa modalidade de ensino, foi instituído o Decreto nº 2.208/1997.

O decreto em questão teve por objetivo regulamentar os artigos da LDB nº 9394/96 relativos à Educação Profissional e, no Artigo 9º, indicava que

as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1996).

Essa normativa mostra-se um retrocesso ao que foi apresentado na LDB, visto que, se, inicialmente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica o docente deveria ser licenciado, o decreto permite que “instrutores” e “monitores” atuem como professores, enfatizando a “experiência profissional” em detrimento dos conhecimentos pedagógicos que podem ser adquiridos, de acordo com o decreto, em serviço, por meio de “programas especiais de formação pedagógica” de forma concomitante à sua atuação docente. O Decreto nº 2.208 de 1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004, que não trouxe nenhuma alteração relativa à formação de professores. O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05 de 2006 também não altera de forma significativa a formação para os docentes da Educação Profissional e

Tecnológica, mantendo a possibilidade dos programas especiais de formação, cuja certificação equivale à licenciatura.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve uma expansão a partir de 2010, com a criação dos Institutos Federais. Tal expansão ensejou a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Ao ingressar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os professores bacharéis não possuem formação pedagógica, enquanto que os licenciados não tiveram em seus currículos de formação inicial estudos referentes à temática trabalho e educação. Tudo isso traz implicações para o trabalho docente em na Educação Profissional e Tecnológica, haja vista ser o professor, o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa função (RODRIGUES e SOUZA, 2017, p.06).

A partir do olhar diagnóstico sobre os docentes que potencialmente viriam a atuar nos *campi* recém-criados, presume-se que a legislação poderia indicar caminhos relativos aos processos formativos para os professores e futuros professores da rede. Nesse sentido, as DCNEPT definem que a formação docente dar-se-á em cursos de graduação, licenciatura ou de outras formas, e que aos aprovados em exercício público ou em exercício da profissão fica assegurado o direito a uma certificação equivalente à licenciatura por meio da rede CERTIFIC⁵⁰.

Mais uma vez, o texto da resolução, ao admitir “outras formas” para a formação docente na Educação Profissional, desvaloriza os processos formativos necessários para os perfis docentes das instituições de EPT, que deixam de ocupar uma centralidade na carreira docente ao admitir que podem ser substituídos por uma certificação.

Freitas (2003), ao analisar outro programa de certificação para a Educação Básica, leva-nos a uma reflexão que pode se adequar a este contexto, quando afirma que, nesses programas, não são tratadas

as diferentes dimensões da formação omnilateral dos educadores, a concepção de formação sócio-histórica em toda a sua plenitude – nos aspectos *cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético* –, que há décadas tentamos construir *como política de formação*. Reforça-se (...) o caráter técnico-instrumental do trabalho docente – *o que e como ensinar* –, em detrimento do debate sobre os *fins da educação*,

⁵⁰ A portaria interministerial n. 1.082/2009 dispõe sobre a criação da Rede CERTIFIC, que constitui uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada e apresenta em seu artigo 2º a possibilidade da certificação docente para educação profissional: “V - Certificação docente da educação profissional: correspondente à licenciatura em educação profissional, prevista nas diretrizes curriculares para formação de professores da educação profissional e vinculada ao exercício profissional de professores com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício na educação profissional e tecnológica.”

e do projeto histórico-social, abandonado pelas políticas neoliberais. (p.1116-1117, grifo original).

No seu ponto de vista, os programas de certificação na docência não reconhecem o papel dos professores na condução das transformações necessárias à escola, ao ensino e à sociedade, não permitindo que os docentes passem por processos formativos que possam auxiliá-los no trabalho com crianças, jovens e adultos em todas as suas dimensões (FREITAS, 2003).

No ano de 2015, foi publicada a Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada”. Esta resolução é fruto de um esforço coletivo de elaboração participativa entre entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e docentes da Educação Básica. Esta normativa valoriza a formação inicial e continuada para o exercício da docência, articulando a educação Básica e as universidades, contemplando concepções historicamente defendidas no campo da formação de professores (Nogueira; Borges, 2021).

Entretanto, a resolução não trouxe um título específico para a Educação Profissional, mas, no Artigo 14 orienta que

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. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Aqui é reforçado pelo emprego das palavras “emergencial” e “provisório” as “condições de transitoriedade das propostas de formação de professores para a Educação Profissional”, como afirmam Souza e Rodrigues (2017, p. 627), destacando que essa condição se perpetua na historicidade dessa modalidade de ensino.

Lima e Mercês (2021) retomam o contexto turbulento do final do mandato da Presidente Dilma, que culmina na aprovação do teto de gastos, por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Tal situação se reflete também na Educação, devido às mudanças significativas da reforma trabalhista.

A LDB (BRASIL, 1996) sofreu significativas alterações, o que não poupou mais uma vez a formação docente para EPT. Emerge, desse contexto, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que significou um retrocesso para políticas públicas de formação docente, pois alterava o Art. 61 da LDB nº 9.394/1996, permitindo que profissionais sem licenciatura pudessem atuar no Ensino Médio. Segundo essa norma, no inciso IV, “[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação”, modificando o inciso V do caput do Art. 36. (Lima e Mercês, 2021, p. 1573).

Deste modo, ressalta-se que a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 instituiu o notório saber⁵¹ para atuação de profissionais no Ensino Médio. Após muitos protestos da sociedade civil, de órgãos e entidades a medida provisória quando convertida na Lei 13.415/2017, manteve o notório saber apenas para o itinerário formativo da “formação técnica e profissional” (Artigo 36, inciso V).

Jacomeli e Gomide (2020), ao debater sobre o notório saber, concluindo que é uma desregulamentação da formação docente, esclarecem que:

para ser professor é imprescindível, além de dominar o conteúdo das diversas áreas de conhecimento, a habilidade didática e o entendimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem. A atividade docente requer o domínio de conhecimentos específicos da formação oferecida nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas. Justamente por isso essa prerrogativa abre um grave precedente pois representa uma desvalorização do profissional que se formou na área, indo na contramão de um processo histórico e consagrado que culminou na determinação recente de que todo profissional para ser professor deveria cursar um processo formativo específico, atrelando o conhecimento à questão da didática. (p.155).

O Conselho Nacional de Educação traz, em seu Parecer nº 17/2020, uma compreensão bem divergente da apresentada por Jacomeli e Gomide (2020):

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei nº 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino. Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis. **Não se trata, portanto, de uma relação necessária com nível de escolaridade; mas sim de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional.** A alternativa que se apresenta com o notório saber abre perspectivas importantes para minorar o grave problema da falta de professores, com a qual convivem as instituições de ensino vocacionadas para a Educação Profissional e Tecnológica, visto que esta alternativa é restrita à Educação Profissional, ainda objeto de preconceito pelos acadêmicos. (2020, grifo nosso).

Ora, se, o objetivo da Educação Profissional for reduzido a que os profissionais elaborem bons produtos ou prestem bons serviços, de fato um bom marceneiro pode ensinar um aprendiz a produzir bons móveis de madeira. Tal afirmação vem de encontro ao que afirma a LDB 9394/96 no Artigo 36, parágrafo único, em que recorda que a Educação Profissional deve observar “os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais

⁵¹ De acordo com Machado (2021), “por notório saber denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização” (p.58).

estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” e explícita, no Artigo 35, em que apresenta as finalidades do Ensino Médio, um dos níveis de ensino de oferta da Educação Profissional:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - 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 científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996).

Desta forma, um profissional com boa formação técnica pode conhecer os processos e técnicas de sua área de atuação, mas lhe faltam os conhecimentos necessários para possibilitar o que preconiza a LDB nas finalidades do Ensino Médio, quais sejam: preparação para a cidadania, aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos.

Há, na possibilidade de atuação de profissionais com “notório saber” na educação profissional, uma visão essencialmente ligada à valorização da técnica em detrimento da formação integral, desconsiderando-se os conhecimentos necessários para a docência. Tal regulamentação reforça ainda mais a desprofissionalização dos profissionais do Magistério na Educação Profissional e Tecnológica.

O período da gestão do governo Bolsonaro foi muito conturbado para as políticas educacionais⁵², marcado pela falta de um projeto educacional, pela má gestão da oferta de educação pública no período pandêmico, pelos cortes e constantes contingenciamentos de gastos e um baixo investimento na área. De acordo com Costa, Matos e Caetano (2021):

as políticas educacionais que vinham sendo construídas para a formação continuada de professores foram interrompidas e/ou substituídas. Grupos empresariais ligados ao Todos pela Educação e ao Movimento Pela Base assumiram forte influência no MEC, principalmente no Conselho Nacional de Educação (CNE), que além postergarem a implementação da Resolução CNE/CP2/2015, rapidamente elaboraram uma nova Resolução, que não mantém nenhuma relação com a Resolução anterior, agilizaram a novas versões da BNCC e da BNC-Formação, com a flexibilização da formação de acordo com interesses do capital (p.1193).

⁵² Mais informações sobre o período podem ser encontradas em: DOURADO, L. F.. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0224639, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/#> Acesso em: 20 ago. 2023; LEHER, R. *et al.*. Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e271371, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y9M8GHCy7Jm3sJcCC4tcP6K/?lang=pt#> Acesso em: 20 ago. 2023.

A instituição da BNC-Formação foi instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A resolução foi compreendida como um retrocesso às conquistas alcançadas na Resolução nº2/2015 (Guedes, 2020). Ao analisar a referida resolução, esse autor reflete que:

Conforme estabelece o Art. 2º da Resolução 2/2019, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas e as habilidades previstas na BNCC-Educação Básica. As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional. Tal concepção de formação, baseada na pedagogia das competências, tão fortemente defendida neste marco regulatório, amalgama uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva (GUEDES, 2020, p.96-97).

Assim, a formação de professores na perspectiva desta resolução é vista como tecnicista e prescritiva, valorizando o “saber fazer”, evidenciando uma centralidade na prática. O que está em jogo é o aprendizado de um conjunto de competências e habilidades, revelando um alinhamento à BNCC (Base Nacional Curricular Comum), ou seja, o trabalho dos professores é apropriar-se dessas competências e habilidades para que saiba desenvolver, em seus futuros alunos, as competências e habilidades da BNCC. No texto da resolução, há poucas referências ao trabalho reflexivo e aos processos analíticos do contexto e da realidade educacional, relegando ao segundo plano a formação teórica. A base comum também permite um maior controle do trabalho docente, pois a padronização permite uma melhor avaliação, atendendo os pressupostos gerencialistas do ideário neoliberal (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

As principais entidades representativas de docentes, discentes e pesquisadores (ANFOPE, ANPEd, UNE, entre outros) assinam conjuntamente uma nota “Contra a Descaracterização da Formação de Professores” (ANFOPE, 2019) e afirmam que a Resolução

apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (p.01).

Em 2021, foi publicada a Resolução CNE/CP nº1, de 05 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. A esse respeito, Oliveira (2021) aponta que

Pode-se dizer que tanto as DCN da EPT quanto o texto da contrarreforma do Ensino Médio estão fundamentados no mesmo ideário neoliberal, dentro do qual se difundem a noção de mérito, possibilidade de escolha, flexibilidade, atendimento às demandas do mercado, diminuição de direitos e favorecimento dos interesses do capital. A concepção de formação profissional trazida pelas Diretrizes sinaliza para uma formação técnica estreita, dentro da qual a educação vira treinamento. Assim como na contrarreforma do Ensino Médio, perde-se a noção de uma formação básica, geral e ampla que seja direito de todos. A partir do argumento da escolha, o estudante perde uma parcela do que indivíduo. Isso gera uma fragmentação, não só da formação, mas também do próprio sujeito formado, reforçando e reproduzindo desigualdade, uma vez que a classe dominante priva o acesso da classe trabalhadora à saberes e conhecimentos. (p. 212-213).

O texto da Resolução é marcado pela forte influência da Teoria da Capital Humano⁵³ e da Pedagogia das Competências, como é possível verificar no Artigo 20, parágrafo 2º que trata das “competências socioemocionais” (DCNGEPT, 2021).

As competências reduzem o aprendizado dos estudantes que, em suas atividades laborais, vão se defrontar com processos que compõem uma totalidade histórica mais complexa do que as atividades que vão desempenhar e que só poderão compreendê-las e planejar intervenções, se tiverem se apropriado dos conhecimentos científicos e tecnológicos (Ramos, 2002), secundarizados no texto das DCNGEPT.

Ramos (2002), ao analisar a presença da Pedagogia das Competências na Educação Profissional, adverte que

a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas à medida que o pensamento trabalha com conceitos, no movimento de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum. Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas (p.419).

Em sintonia com a proposta da valorização das competências definidas nos princípios da Educação Profissional, no Artigo 20 das diretrizes (DCNGEPT, 2021), a Resolução traz no Capítulo XVII – Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica novamente a ênfase nas “competências profissionais”, Artigo 54, § 3º (DCNGEPT,2021). Na ótica de Veiga (2010) as competências são uma restrição ao trabalho docente.

⁵³ De acordo com Frigotto (1989), na Teoria do Capital Humano, “o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos, que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (p. 40).

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva (VEIGA, 2010, p.22).

A resolução reitera que a formação de docentes para a Educação Profissional dar-se-á por meio de cursos de graduação, licenciatura e outras formas; acrescentando que os docentes não licenciados, além da possibilidade de participar de formação pedagógica, podem escolher participar de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Essa nova opção, mais uma vez, precariza a formação dos docentes em EPT. O curso de formação pedagógica, embora com um período abreviado, prevê a realização de um período de estágio supervisionado. Tal atividade é uma etapa importante na formação docente, pois permite uma reflexão sobre/na prática. A pós-graduação não apresenta a obrigatoriedade do estágio, mas a Resolução traz a indicação de que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve contemplar um projeto de intervenção relativo à prática docente.

Os docentes não licenciados ainda têm mais uma opção para complementação pedagógica de seus estudos, que é o “reconhecimento total ou parcial de saberes profissionais docentes” com equivalência à licenciatura, só que, nesta Resolução, o período mínimo de efetivo exercício é de cinco anos, reduzindo-se pela metade o tempo solicitado pela da Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Essas diretrizes reforçam mais uma vez a questão do notório saber no exercício da docência na Educação Profissional, ratificando a ideia de que o mais importante para os professores desta modalidade de ensino é a capacidade técnica relativa a uma área profissional para formação de bons profissionais, em detrimento de conhecimentos que possibilitem a formação integral dos estudantes. De acordo com Machado (2021):

Os conhecimentos da formação do docente têm finalidades diferentes daqueles requeridos para o exercício técnico-profissional, adquiridos em cursos de bacharelado e superiores de tecnologia. Eles, tão pouco, podem ser substituídos por intuições ou incautos entusiasmos. O exercício da atividade docente requer a associação e mobilização e conhecimentos específicos à profissão de professor. Além dos conhecimentos disciplinares ou referentes a conteúdos específicos a serem ensinados, há aqueles relativos às transposições didáticas e suas correspondentes metodologias, e os desenvolvidos pelas ciências da educação: os filosóficos, sociológicos, históricos, antropológicos, da psicologia, da administração, das ciências políticas. Conferir autossuficiência aos conhecimentos específicos revela indiferença e negligência com o processo de ensino-aprendizagem, desvalorização da formação pedagógica, desqualificação dos cursos de Licenciatura, desprezo pela universidade e sua inestimável contribuição para a formação de professores. (p.61).

Mais uma vez, a ANPED e órgãos e entidades acadêmicas se posicionam, emitindo uma nota de repúdio às DCNGEPT (ANPED,2021) considerando que se trata de uma resolução que fragmenta o Ensino Médio e que reduz a educação nessa modalidade à transmissão de conhecimentos operacionais para o exercício de uma ocupação ou atividade considerada socialmente útil.

É neste contexto turbulento que, em 2022, foram instituídas, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 06 de maio de 2022, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Configura-se como a primeira resolução a tratar especificamente da formação docente em Educação Profissional; entretanto, o texto apresenta algumas questões que suscitam reflexões.

A resolução retoma os conceitos da Pedagogia das Competências, que já marcaram forte presença na BNC-Formação (Resolução CNE nº 02/2019). Sobre a Pedagogia das Competência, Ramos (2009) explicita que

a afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços. A ‘pedagogia das competências’ é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. (RAMOS, 2009, *online*).

No Artigo 2º, parágrafo 2º da resolução, são definidas as competências docentes gerais e específicas para a Educação Profissional de Nível Médio: I - competências pedagógicas, II – competências específicas da sua atividade profissional e III – competências relacionadas com as bases científicas e tecnológicas, ambas correspondentes ao eixo tecnológico em que o docente atuar, e a última, IV – atitudes e valores da cultura do trabalho.

Sobre a formação inicial, são retomadas as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCNGEPT, Resolução CNE/CP nº1/2021 quais sejam: licenciatura, Formação Pedagógica, Pós-Graduação *lato sensu*, outras formas e, ainda, nessa resolução, há o retorno da expressão, no inciso IV, do Artigo 3º “programas especiais, de caráter excepcional”. O fato de serem instituídas diretrizes para a formação de professores para Educação Profissional foi um avanço, mas a retomada dos “programas especiais, de caráter excepcional” indica que a formação docente para atuação

nessa modalidade ainda é proposta de forma emergencial, aligeirada e que, mesmo com a Resolução, ainda se desvela uma política de fragmentação e descontinuidade.

Os Artigos 6º e 7º da Resolução definem a formação continuada e indicam, no parágrafo único, que “a formação continuada deve ter foco no desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, inclusive as que utilizam meios tecnológicos de informação e comunicação” (EPTNM- Formação, 2022). Mais uma vez, a Resolução reafirma o caráter pragmático da formação que deve voltar-se para as metodologias e não para outras questões que poderiam potencialmente trazer mais contribuições para o contexto escolar.

Ramos (2022), ao analisar as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Profissional de Nível Médio, afirma que o professor não é mais um sujeito formado em uma área e que, em razão dessa formação, torna-se habilitado a ensinar; mas que os conhecimentos do futuro professor estão cada vez mais ligados aos conteúdos que ele vai ministrar do que aos conhecimentos da base científica de sua área de conhecimento, ocasionando uma redução nos processos formativos para a docência.

Esse é um grande problema, pois tende a aproximar cada vez mais os docentes à condição de instrutores, pois não possuem conhecimento para além dos conteúdos que irão ensinar, o que dificulta o exercício reflexivo sobre a própria prática - a identificação de outros conteúdos que possibilitem, por exemplo, a elaboração de trabalhos interdisciplinares, entre outros prejuízos.

Nesse sentido, Machado (2006) nos recorda

que é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores (p.82).

Ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido da elaboração de uma política de formação e valorização de professores da Educação Profissional e Tecnológica, nesse contexto de intensas mudanças.

No dia 11 de julho de 2023, o Senado Federal aprovou, em regime de urgência, o Projeto de Lei nº 6494/2019, cujas definições podem reverberar na formação de professores para a modalidade.

O projeto prevê a formulação e implementação de uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. O PL propõe a alteração da Lei nº9394/96 no artigo 9, inserindo no

caput VII a redação “assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica”.

A política ainda articula a formação profissional técnica de nível médio com a aprendizagem profissional e prevê o aproveitamento dos conhecimentos desenvolvidos na educação profissional técnica de nível médio para o ensino superior, na viabilização de “itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre os níveis educacionais”.

O projeto de lei encontra-se aguardando a sanção presidencial para tornar-se lei. Embora ainda não esteja sancionado, o projeto já traz algumas questões para a reflexão. A primeira que salta aos olhos é a questão relativa à avaliação das instituições e dos cursos. A avaliação da escola e do trabalho docente deve ser constante e seus resultados permitem aprimoramento das atividades desenvolvidas, entretanto, também há a possibilidade de se conformar esta avaliação aos moldes neoliberais, induzindo aos efeitos já percebidos nas avaliações em larga escala da Educação Básica, tais como: estreitamento curricular (Freitas, 2012), exigências relativas à performatividade docente (Ball, 2010), ranqueamento das instituições (Afonso, 2009) e outros efeitos negativos desses modelos de avaliação que impactam a formação e a atuação docente, que pode desenvolver apenas em função das avaliações. Outra questão é sobre o aproveitamento dos conhecimentos do curso técnico de nível médio para o curso superior. Aqui também há duas possibilidades, tal aproveitamento pode propiciar na graduação um aprofundamento e uma ampliação dos conteúdos oferecidos no curso técnico de nível médio, tanto quanto podem aligeirar a formação no ensino superior, transformando os cursos em “técnico superiores”. Tais situações só poderão ser avaliadas ao longo do tempo, se tal projeto for aprovado e implementado, mas registram-se aqui essas considerações dos possíveis encaminhamentos da Educação Profissional que podem impactar a formação e atuação dos seus professores.

Ao olharmos para as políticas de formação docente para a Educação Profissional, em uma breve perspectiva histórica, deparamo-nos com um quadro de propostas e programas que sempre se configuram de caráter emergencial, provisório e aligeirado, buscando quase sempre adequar-se aos contextos específicos do mercado de trabalho. Mesmo com a definição de uma política especialmente planejada para a formação de docentes para a Educação Profissional, a EPTNM-Formação, publicada em 2022, vemos mais uma vez o ordenamento das ações de formação atendendo aos interesses neoliberais que alijam os docentes de qualquer possibilidade de elaboração de conhecimento que possa promover, junto aos alunos, sua formação integral. Assim, podemos considerar que o primeiro passo foi uma legislação específica para a formação de docentes para EPT, mas o debate está aberto para que se avance na direção de uma formação

que garanta ao professor apropriação dos conhecimentos científicos de sua área profissional e dos conhecimentos ligados à docência na Educação Profissional, para que esses profissionais possam assumir um compromisso ético e político com seus alunos.

5.3 A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e Possibilidades

Se o campo da formação de professores já apresenta grande complexidade, a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, por ter singularidades, acrescenta outras dimensões ao debate. Muitos estudos discutem sobre as possibilidades de formação de professores da Educação Profissional. Os docentes da Educação Profissional têm o compromisso de formar os alunos em suas múltiplas dimensões, dentre as quais para o mundo do trabalho, ensejando refletir a formação necessária para que o docente que atua na Educação Profissional consiga cumprir a contento este objetivo.

Os cursos de Pedagogia formam seus egressos para gestão educacional e para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e os cursos de licenciatura formam docentes para as diferentes áreas do conhecimento para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os docentes que ingressam no Ensino Superior devem possuir pós-graduação em sua área específica. A partir dessas afirmações, podemos nos questionar: onde se formam os docentes que atuam na Educação Profissional?

Sabemos que a formação docente para EPT apresenta muitas contradições e questionamentos, como os assinalados por Carvalho e Souza (2014):

A formação técnico-pedagógica nos cursos de licenciatura é obrigatória na modalidade propedêutica e apenas recomendada na educação profissional e tecnológica, ou seja, os estudos propedêuticos requerem professores com formação teórica e metodológica consistente, fundada em conhecimentos gerais e compreensivos, críticos da realidade, portanto pedagogicamente preparados para a sua condução; enquanto que os estudos profissionais e tecnológicos dispensam os saberes da docência. Constituir-se-iam essas especificidades acima em mais uma forma de reforçar o dualismo educacional que caracterizou as políticas públicas do setor educação no Brasil e que separava de um lado, a formação daqueles que deveriam prosseguir os estudos em nível superior, “as elites condutoras” e de outro, aqueles que deveriam se inserir rapidamente no mercado de trabalho, “os desvalidos da sorte”, atribuindo a estes uma condição de inferioridade em relação àqueles, devido à sua condição de classe? Ou seria um modo específico de separação entre a educação e o trabalho, atribuindo às universidades ou ao ensino propedêutico a supremacia do desenvolvimento teórico-compreensivo, a crítica das realidades e às escolas profissionais, o legado da prática, o pragmatismo, convertendo a formação para o trabalho em uma profissionalização estreita? (p.885).

Diante do exposto, podemos refletir sobre o impacto da formação de professores no modelo de Educação Profissional a ser oferecido para os alunos. Para que o Ensino Profissional não se reduza à prática pela prática, esvaziada das teorias e de sua relação com o contexto histórico e social, é necessário que se pensem quais são os conhecimentos da docência que

precisam ser apropriados pelos professores para que estes ofertem uma formação integral para os alunos. A esse respeito, Machado (2010) afirma que

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (p.17).

Como apresentado no breve percurso sobre as políticas educacionais, nunca houve uma sistemática para a formação dos docentes que atuam ou irão atuar nessa modalidade, visto que os processos formativos sempre foram esparsos, descontinuados, emergenciais e provisórios.

A legislação em vigor, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Formação de Professores para a Educação Profissional – EPT-Formação (Resolução CNE/CP nº1/2021) orienta que a formação inicial dos docentes se dê por meio de cursos de licenciatura, cursos de Formação Pedagógica, Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, ou programas de caráter excepcional.

Embora as diretrizes orientem que a formação inicial deva se dar pelos cursos de licenciatura, são poucos os cursos voltados especificamente para a atuação na Educação Profissional. Ao realizar uma pesquisa no buscador da internet – *Google* sobre “licenciatura em Educação Profissional”, obtivemos alguns resultados, dos quais selecionamos três para possibilitar uma breve análise.

O primeiro curso selecionado é o Curso de “Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵⁴” oferecido pelo Instituto Federal do Ceará, na modalidade de educação a distância, que segue as orientações da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e conta com uma carga horária de 3.210 horas.

O terceiro curso é a Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo Instituto Federal de São Paulo – *Campus* Boituva, também na modalidade de educação a distância, com carga horária total de 3960 horas, está organizado conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Este curso faz parte de um projeto desenvolvido por 13 Institutos Federais de diferentes regiões do país chamado “Formação em Rede.”

⁵⁴ Informações sobre o curso de Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica estão disponíveis em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/ead/licenciatura-em-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica>
Acesso em: 22 jun. 2023.

O terceiro é o Curso “Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica⁵⁵” ofertado pelo Instituto Federal da Bahia, cujo requisito de ingresso é a conclusão do Ensino Médio. Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), disponível na página da internet, verificamos que ele se enquadra na “Formação Pedagógica para não licenciados”, cujo requisito de ingresso é ser portador de diploma de graduação de Bacharelado ou Tecnologia. O curso é organizado conforme as orientações da Resolução CNE/CP nº 02/2015, com carga horária total de 1.100 horas.

Aqui já se coloca uma questão muito peculiar para a formação docente na Educação Profissional: qual o espaço da formação inicial em EPT?

O primeiro e o segundo curso ofertado pelo IFCE e IFSP se configuram uma formação inicial e oferecem ao futuro professor a elaboração dos conhecimentos inerentes ao exercício da profissão docente, mas não indicam em qual área este profissional vai atuar, se ele não tiver outra graduação, ou ainda, experiência profissional em outra área. Há também uma questão relacionada ao estágio que deve ser realizado durante o Curso. No Projeto Político-Pedagógico do Curso do IFCE, está indicado que a carga horária total de estágio está dividida entre observação e regência entre os diferentes níveis: Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e no curso do IFSP há uma carga horária para a realização de estágio em EPT. Isso demonstra uma preocupação com a formação do futuro docente para a atuação nos níveis e modalidades de ensino, mas ainda assim não consegue contemplar a especificidade da área de atuação da formação específica do futuro docente; deste modo, tais questões podem se configurar como fragilidades desta proposta de curso.

Em 2006, Kuenzer (2006) já trazia contribuições para o debate da oferta de uma “licenciatura em Educação Profissional” ao questionar

quem seria o aluno a se matricular nessa licenciatura? A multiplicidade de áreas, modalidades e níveis de educação profissional tornam inviável a proposição de uma “licenciatura em educação profissional”, de caráter genérico. (...) seria possível ofertar uma licenciatura de educação profissional na área de mecânica. Qualquer egresso de escola média pode fazer uma licenciatura em educação profissional na área de mecânica? Ou seria pré-requisito ter curso técnico em nível médio ou superior, nesta área? Seria exigível experiência profissional prévia? É possível ensinar um trabalho em suas dimensões teórico-práticas sem nunca tê-lo exercido? (p.35).

É importante ressaltar que o curso ofertado pelo IFSP foi desenvolvido conjuntamente com mais 12 institutos federais, o que pode indicar que a formação de professores para a atuação

⁵⁵ Informações sobre o curso Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica estão disponíveis em: [Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica — IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Instituto Federal da Bahia](#) Acesso em: 22 jun. 2023.

em EPT tem mobilizado a Rede Federal para o planejamento de implementação dessas ações formativas, que ao longo do tempo podem ser avaliadas e aprimoradas.

O segundo curso possivelmente não se configure como uma formação inicial, pois ao se enquadrar como um curso de “Formação Pedagógica” requer que o ingressante já possua um outro curso de formação inicial.

O curso de complementação pedagógica, ou “Formação Pedagógica para graduados” como estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é um curso de 760 (setecentas e sessenta) horas divididas da seguinte forma: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída pela resolução, quais sejam: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional e 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, e a carga horária é bastante reduzida em comparação com um curso de licenciatura, cuja carga horária mínima é de 3.200 horas. Aqui temos uma inversão da carga horária em relação aos cursos de licenciatura, pois, nesta perspectiva, a maior carga horária se concentra na prática, reforçando o aspecto pragmático desta formação.

Outro ponto importante é que há muita dificuldade na realização das 400 (quatrocentas) horas relativas à prática pedagógica na área ou componente curricular de atuação do professor. Como sabemos, na Educação Profissional, os docentes atuam nas mais diversas áreas o que, no mínimo, dificulta muito o desenvolvimento dessas atividades na área em que vai atuar, seja por falta de estrutura, ou de docentes em todas as áreas para atuar e acompanhar os futuros professores no Curso de Formação Pedagógica para graduados. Desta forma, é possível supor que este modelo de formação apresenta fragilidades na preparação de um bacharel para atuação na Educação Profissional, especialmente na Educação Básica.

Como vimos, a indicação na legislação sobre a formação docente para atuação na Educação Profissional através da licenciatura permite diferentes apropriações e elaborações de propostas formativas, fundindo-se até mesmo com a Licenciatura e a Formação Pedagógica.

A Resolução CNE nº 01/2022 traz, ainda, a possibilidade em seu Artigo 3º § 3º da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de Especialização, que, conforme as orientações da Resolução CNE nº01/2021 – DCNGEPT, no Artigo 53 § 2º inciso II, estes cursos devem ter caráter pedagógico, e a elaboração do TCC deve contemplar uma proposta de intervenção relativa à prática docente.

O Instituto Federal de São Paulo apresenta a oferta de um curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica⁵⁶. O Curso apresenta carga horária total de 480 horas, dentre as quais 30 horas são destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso. Esta formação, dentre as outras analisadas, é a que apresenta menor carga horária, e outro ponto relevante a ser observado é que, neste caso, não há previsão de articulação com a prática docente, ou seja, o curso é voltado apenas para os aspectos teóricos da docência. Se há cursos com forte perfil pragmático, neste, há uma redução aos estudos teóricos, configurando-se, assim, uma fragilidade deste curso.

Em que pese que as ações formativas para a atuação docente em Educação Profissional são importantes e potencialmente propiciam aos professores condições de melhoria para o desenvolvimento do seu trabalho, há sempre que se refletir sobre outras possibilidades que possam articular teoria e prática, o conhecimento de sua área de atuação e os conhecimentos específicos da docência, a compreensão da dimensão sociopolítica da educação e da escola, entre outros aspectos essenciais à docência. Nessa ótica, segundo Machado (2011),

(...) o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (p. 694).

Para atuação da Educação Profissional, o docente precisa conhecer as questões pedagógicas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: planejamento, gestão, avaliação; bem como as especificidades de cada nível de ensino: melhores formas de abordagem e avaliação dos conteúdos, a aprendizagem nas diferentes etapas da vida dos alunos, entre outros aspectos (Machado, 2008). Nos IFs, a maioria dos docentes atuam em dois ou mais níveis de ensino, acentuando as especificidades a serem conhecidas.

Ferretti (2014) traz, ainda, outra exigência sobre o perfil profissional do docente na Educação Profissional, a saber:

O processo educativo, pelo que é possível deduzir da legislação, não se circunscreve à qualificação dos alunos como profissionais técnicos, mas também como cidadãos. Sua realização envolve, por isso, a ação protagonista da instituição em relação às demandas sociais por meio do trabalho de investigação científica, da pesquisa aplicada e da produção cultural que resultem, ao mesmo tempo, no cultivo do espírito crítico dos discentes e na produção de soluções técnicas (p.70).

⁵⁶ Acesso ao Projeto Pedagógico do Curso Especialização Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, disponível em: [Docs Curso Pós-graduação DocentEPT - Google Drive](#) Acesso em: 23 jun. 2023.

Desta forma, o docente se compromete também com a formação de cidadãos que produzam conhecimento socialmente significativo, a partir de um olhar crítico sobre a realidade em que vivem. Como exposto acima, a atuação docente no Ensino Profissional apresenta muitas especificidades, solicitando ao docente conhecimentos em diversas esferas.

Outro aspecto importante é apresentado na pesquisa de Aguiar (2016) que, ao investigar a influência da formação na docência em EPT, conclui que a maioria dos docentes que integrou seu estudo, mesmo os licenciados, indicou limitações com relação às especificidades da EPT, para as quais não tiveram nenhuma formação e que esta dificuldade é acentuada quando os docentes possuem apenas bacharelado.

Tal situação, coaduna com Kuenzer (2006) que alerta para o fato de que a formação para a docência em EPT deve trazer discussões inerentes a essa modalidade. Ressalta que mesmo os docentes que ingressam na EPT para ministrar as disciplinas da formação propedêutica muito provavelmente não tiveram, em sua formação inicial, as discussões relativas às especificidades da Educação Profissional e destaca

a necessidade do domínio dos fundamentos do trabalho e das relações entre educação e trabalho no capitalismo e a necessidade de domínio teórico-prático das categorias da pedagogia do trabalho, para o que são necessárias incursões, por exemplo, na ciência política, na sociologia, na história, na filosofia, na psicologia, na administração, na epistemologia, além das disciplinas voltadas propriamente para a pedagogia do trabalho. Embora os campos disciplinares sejam os mesmos, são outros os fundamentos centrados nas relações entre trabalho e educação (KUENZER, 2006, p.37).

De acordo com a LDB nº 9394/96, Artigo 66, para atuação na graduação em cursos de Ensino Profissional e Tecnológico, o docente deverá preparar-se em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Kuenzer (2006) também traz uma importante contribuição sobre essa orientação legal, como segue:

os cursos de mestrado e doutorado têm formado professores de nível superior centrados na pesquisa, mas sem formação pedagógica. 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, 2006, p.39).

As universidades cientes dessa situação já oferecem aos seus alunos de pós-graduação *stricto sensu* a possibilidade de formação para a docência em Ensino Superior, como a proposta da UNESP, que oferta o curso “Docência no Ensino Superior: fundamentos, metodologias e

práticas pedagógicas⁵⁷” na modalidade a distância e com carga horária de 30 horas. Embora com carga horária bastante reduzida, o curso já traz um indicativo de que as universidades estão preocupadas na formação para a docência de seus pós-graduandos, mas esta formação se restringe às questões relativas ao Ensino Superior e não traz nenhuma discussão sobre a docência na Educação Profissional.

Neste ponto de vista, a formação para atuação na Educação Profissional torna-se necessária para todos os que atuam ou irão atuar neste contexto, no nível médio ou superior, licenciados e pós-graduados, não se restringindo aos não licenciados, pois os conhecimentos para a atuação na EPT são especializados e convocam discussões que não são problematizadas em outros espaços formativos.

Se a formação docente é tão importante no contexto da EPT, é preciso que se reflita sobre quais seriam as melhores propostas formativas que atendessem às especificidades dessa modalidade. Kuenzer (2006, p.32) afirma que

embora seja difícil vislumbrar estratégias adequadas de qualificação para estes professores, dada a natureza deste tipo de trabalho e a quantidade e a diversidade dos campos, áreas e formas de atuação, é necessário fazê-lo.

Neste sentido, coadunamos com a afirmação de Kuenzer (2006), em que explicita ser muito difícil ou praticamente impossível ofertar cursos de licenciatura que tivessem como objeto de estudos as mais diversas áreas do conhecimento, nas quais fossem ofertados cursos técnicos e tecnológicos. Assim, uma possibilidade seria ofertar um curso de formação inicial que contemplasse os estudos pedagógicos para a docência e as discussões sobre a educação profissional de forma geral, contemplando sua relação com o mundo do trabalho e o papel social da educação profissional.

Moura (2015) recorda que a grande maioria dos docentes que atuam na EPT já são graduados e não possuem formação para docência; neste caso, ele propõe que se adotem estratégias ou propostas de formação a curto prazo, mas que estas não se configurem com provisórias, especiais e emergenciais, mas que contemplem uma formação didático-político-pedagógica, articulando os conhecimentos específicos da área profissional.

É fundamental que conste da formação pedagógica dos docentes da educação profissional conteúdos sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e

⁵⁷ Informações sobre o curso estão disponíveis em: <https://www2.unesp.br/porta/#/acontece/detalhes/v/id::1021/titulo::cdep3-oferta-curso-de-formacao-a-pos-graduandos-da-unesp> Acesso em: 06 jun. 2023.

seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional, etc. (MACHADO, 2010, p. 21).

Como já foi apresentado anteriormente, há uma dificuldade na realização do estágio na área em que o docente das disciplinas da formação específica irá atuar. Nesse sentido, é possível pensar na possibilidade de se planejarem as atividades de estágio, distribuídas entre os níveis e modalidades de ensino nas quais o docente em EPT pode atuar: Ensino Médio (Integrado e Concomitante/Subsequente), Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. Neste caso, o objetivo seria promover reflexões sobre as especificidades da docência nesses espaços, bem como refletir sobre questões que se colocam no contexto de sala de aula: diversidade, disciplina, avaliação etc. Esta proposta não estaria vinculada à área da formação profissional, mas às reflexões da atuação docente de forma mais geral.

A formação proposta e o estágio não esgotariam as reflexões necessárias para uma sólida formação do professor de Educação Profissional; desta forma, aderimos à proposta de Nóvoa (2000) e Alarcão e Roldão (2018) no que se refere ao período de indução profissional.

Os primeiros anos de exercício da docência são marcados pela construção da identidade profissional e pelo “choque de realidade” em que o docente lida entre o idealizado e a realidade, percebe-se responsável pelo aprendizado dos alunos e quando se revelam as dúvidas e os questionamentos sobre a atuação docente e o ensino dos conteúdos de sua área profissional. Uma das formas de ultrapassar essas dificuldades se dá por meio dos processos de socialização do docente, que pode se dar por intermédio da figura de um professor mais experiente, o que se configura como um período de indução profissional.

Para Alarcão e Roldão (2018, p. 110), o período de indução profissional propicia reflexões sobre “as dificuldades que os professores principiantes enfrentam neste período de adaptação e de balanceamento entre o idealismo trazido da formação inicial e o realismo exigido pelas vivências no contexto profissional”.

A pesquisa de Soares (2015), ao investigar a trajetória de formação dos professores de Licenciatura em Computação do IF Tocantins, destaca que os docentes que participaram da sua pesquisa sentem “falta” de uma formação específica para atuação neste curso.

Se os docentes da área de Computação sentem falta de uma formação específica em sua área de conhecimento, o mesmo pode ocorrer em Mecânica, Edificações e todas as mais

variadas áreas que ofertam cursos na EPT. Como vimos, não é possível ofertar cursos específicos para todas as áreas de atuação dos docentes em EPT. Este fato nos mobiliza a pensar que, no contexto da formação de professores da Educação Profissional, o período de indução profissional se torna ainda mais necessário, pois, ao ingressar em um *campus* onde há docentes da sua área de atuação, o professor ingressante vai dar continuidade à sua formação, neste caso, tendo acesso às metodologias utilizadas para as disciplinas que irá ministrar, questões pedagógicas específicas sobre os conteúdos a serem apresentados, cujas discussões não seriam possíveis na formação inicial.

Para Nóvoa (2019), na formação docente, há dois conhecimentos muito valorizados: conhecimento da área específica e os conhecimentos pedagógicos, mas o período de indução profissional propicia o desenvolvimento de um terceiro: o “conhecimento profissional docente”, que vai além de lidar com o conhecimento, mas é saber como lidar com o conhecimento em situações de relação humana, a capacidade de refletir sobre uma experiência e nos apropriarmos dela, não apenas para nós, mas para o coletivo profissional.

No caso dos Institutos Federais, o período de indução profissional provavelmente seria concomitante ao período de formação pedagógica, o que pode ser visto como uma potencialidade, na medida em que o Curso de Formação Pedagógica for planejado para acolher e discutir as experiências que o professor já está tendo em sala de aula.

Após o período indução, o docente passa para o período de estabilidade profissional, quando se estabelece o período da formação continuada. No mapeamento elaborado sobre a docência nos Institutos Federais, há várias pesquisas que apresentam, em suas conclusões, a necessidade da oferta de formação continuada para os docentes que atuam nessa Instituição. Tal fato nos leva a refletir sobre as diferentes compreensões sobre os processos de formação continuada e qual deles teria mais potencial para contribuir com os professores que atuam no EPT.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a formação continuada já foi compreendida de diferentes formas: como uma formação compensatória às lacunas da formação inicial, para promoção de capacitação para as reformas educativas, a capacitação replicada em formato de “cascata” nas redes de ensino. Todos esses modelos trouxeram pouca contribuição ao processo formativo dos docentes e, conseqüentemente, não atingiram os objetivos de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. As pesquisadoras registraram, também, que uma marca dessas formações era a pouca ou nenhuma participação dos docentes no processo de elaboração, cujas propostas na maioria das vezes partia de instâncias exteriores à escola.

Há um recente movimento de reconceitualização da formação continuada, em que o professor passa a ter protagonismo nos processos formativos, cuja temática se estrutura a partir da problematização do contexto escolar, propiciando reflexões estabelecidas a partir da prática pedagógica e reconhecendo a escola como espaço de produção de conhecimento (GATTI; BARRETO, 2009).

A esse respeito, Gatti e Barreto (2009) ressaltam que

Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (p. 202).

Por sua singularidade institucional, no Instituto Federal, a oferta de formação continuada é sempre um desafio. Os docentes possuem trajetórias formativas muito diferentes: alguns que têm formação na área da Educação e outros que tiveram sua primeira aproximação quando ingressaram na instituição. O trabalho docente também se dá em diferentes níveis, o que convoca diferentes reflexões, como, por exemplo, o tempo/espaço de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos ou no Ensino Superior. Desta forma, planejar ações que integrem todos os docentes torna-se uma tarefa bastante complexa. Como selecionar temas que possam contribuir com os diferentes perfis e as diversas atividades docentes realizadas no *campus*?

Nos anos de 2016 e 2017, integrei a Comissão de Formação Continuada do *Campus* Itapetininga. Naquele período, a partir do questionamento acima, elaboramos uma proposta de experiências de formações coletivas, por meio de temáticas que pudessem abranger os interesses de todos os docentes do *Campus*.

Na figura abaixo, apresento um recorte do relatório final das atividades oferecidas no ano de 2017:

Figura 13- Página do Relatório Final das Ações de Formação Continuada do IFSP - *Campus Itapetininga* – 2017

- 08/03 e 22/03 - A formação continuada no trabalho docente
- 10/04 e 26/04 - Técnicas de Ensino: compartilhando uma experiência com TBL - Team based learning
- 10/05 e 31/05 - A utilização das fontes de pesquisa na atividade docente
- 14/06 e 28/06- Avaliação – tematização de experiência a partir do livro: Avaliação desmistificada de Charles Hadji.

- 02/08 e 23/08 – Inclusão e a experiência desenvolvida no IFSP – Campus Itapetininga
- 06/09 e 27/09 – As Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de Ensino Aprendizagem e a Utilização do Ambiente Moodle
- 22/11 e 06/12 – Currículo: novas possibilidades

Fonte: Relatório Final das Ações de Formação Continuada do IFSP - *Campus Itapetininga* – 2017 (p.01)

Na minha percepção, essas atividades contribuíram muito pouco, pois a comissão escolhia temas gerais que pudessem interessar a todos os docentes, mas eles pouco ou quase nada dialogavam com o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que não possibilitavam um diálogo, devido ao tempo restrito e não se configuravam num programa de formação continuada, mas em uma sequência de palestras com temas aleatórios que, na avaliação dos docentes, pouco ou nada contribuiu com a sua prática.

Este exemplo nos revela como é complexo o planejamento dessas atividades no contexto institucional e como se faz necessário refletir sobre quais são as possibilidades.

Há vários pesquisadores que têm ressaltado a importância das “comunidades de aprendizagens” como os espaços mais significativos, onde possam se desenvolver os processos de formação continuada, de desenvolvimento profissional.

As comunidades podem apresentar diferentes nomenclaturas, tais como: comunidades formativas, comunidades de aprendizagem (Imbernon, 2009) e comunidades de práticas (Wenger, 1998), revelam diferentes modos de ser/estar na docência e podem propiciar espaços de construção coletiva, de reflexão, de adoção de práticas da investigação sistemática do processo de ensino e aprendizagem, entre outras possibilidades (Crecci; Fiorentini, 2018).

Nóvoa (2019), ao refletir sobre a formação continuada no contexto das “comunidades”, afirma:

Prefiro, por isso, recorrer ao conceito de “comunidades profissionais docentes” para marcar as ideias de comunidade (o trabalho conjunto sobre um determinado tema ou problema), de profissional (trata-se de estruturar uma comunidade de profissionais e não um grupo livre de discussão ou de intervenção) e de docente (isto é, abrangendo as diversas facetas da profissão e do trabalho escolar e pedagógico). Estamos perante comunidades de aprendizagem que são, ao mesmo tempo, comunidades de sentido e de identidade. Estas comunidades podem juntar profissionais de distintas origens e

organizações, tendo um carácter provisório ou permanente. A sua riqueza reside, por um lado, no enriquecimento das práticas e da profissão, nomeadamente através do envolvimento em processos de inovação pedagógica ou de pesquisa, e, por outro lado, na integração e na participação na formação dos professores mais jovens (p. 1123).

Como já discutido anteriormente, a Educação Profissional sempre agrega outras dimensões à formação docente. Com relação à formação continuada, é também necessário refletir sobre outros aspectos específicos da modalidade.

As mudanças nas áreas profissionais de atuação dos docentes da formação específica convocam uma atualização dos docentes para que estes possam trazer aos alunos os conhecimentos atuais da área. Desta forma, compreendemos que, na EPT, o docente também precisa participar de processos formativos específicos de sua área de atuação, sob pena de oferecer aos alunos conteúdos obsoletos e não propiciar reais contribuições à formação profissional dos discentes. Estas formações, em sua maioria, ocorrem em espaços externos à escola, em universidades, centros acadêmicos dedicados à área específica, laboratório, empresas etc. Tal formação no contexto da EPT tem relevância para a formação dos alunos.

É importante pensar também qual seria o lócus mais adequado para a formação docente em EPT. Os Institutos Federais já ofertam cursos de licenciatura e, em seus quadros, possuem professores que poderiam contribuir com as reflexões sobre a docência em EPT de forma geral, mas também nas disciplinas da formação técnica, como afirma Oliveira (2017)

nos discursos e nas práticas na área da educação profissional, é comum a menção a uma série de dificuldades que limitam a oferta da formação de professores para as áreas técnicas. Entre tais dificuldades, encontram-se questões de demanda, falta de diretrizes para as licenciaturas nas áreas técnicas, além da falta de clareza sobre como elaborar projetos de formação, tendo em vista as habilitações em que o futuro professor vai se formar. Isso em relação ao conjunto de eixos tecnológicos e disciplina(s) possíveis em que um professor pode atuar. Assim, historicamente, as instituições da RFEPCT não vêm se ocupando, preferencialmente, da formação de professores para as áreas técnicas. (Oliveira, 2017, p.51).

A necessidade da formação foi apontada por um grande número de pesquisas identificadas para compor o mapeamento sobre a docência nos Institutos Federais, como por exemplo Zamberlan (2017), que ao pesquisar sobre a constituição da docência na EPT, conclui que há necessidade de estruturação de uma rede de formação docente.

Diante do exposto, buscamos sistematizar uma trilha de formação para os docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, que se apresenta como uma possibilidade, entre outras, de organização da formação para os professores que atuam nessa modalidade, considerando todos os aspectos apresentados anteriormente.

Figura 14- Trilha de Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esta proposta de formação docente em EPT foi pensada a partir do contexto do Instituto Federal, onde a maioria dos docentes ingressa no cargo e então participa dos cursos de formação pedagógica. Nesta proposta, consideramos importante que também participem desse processo os docentes ingressantes licenciados, os quais, embora já tenham uma formação

pedagógica na graduação, não tiveram oportunidade de conhecer e refletir sobre as especificidades da Educação Profissional. Concomitantemente com a formação pedagógica, o docente passaria pelo período de indução profissional, quando seria acompanhado por um docente mais experiente, preferencialmente da sua área profissional, e pela equipe multidisciplinar da Coordenadoria Sociopedagógica que, articulando-se com o professor mais experiente, poderia promover encontros formativos estruturados a partir das experiências do professor ingressante em sala de aula, tais como: avaliação da aprendizagem, indisciplina, alunos com deficiência etc.

Após esse período, o professor daria continuidade ao seu processo de formação, nas atividades de formação continuada que, em nossa compreensão, precisam ocorrer em duas frentes: a formação na área profissional específica e a formação voltada aos conhecimentos da docência. A formação continuada na área profissional específica poderia se dar em universidades, grupos de pesquisa, cursos de pós-graduação, cursos livres com temáticas ligadas à área profissional e teriam como objetivo manter o docente atualizado sobre os conhecimentos profissionais e tecnológicos do contexto de sua atuação.

Já a formação continuada para a docência, necessitaria ter como *locus* principal o próprio *campus* de atuação do docente, onde se estruturam atividades que apresentem íntima relação com a sala de aula. Nos Institutos Federais, no contexto da verticalização, essas atividades podem ser planejadas com o objetivo de refletir sobre as especificidades dos níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) e, dentro desses níveis, as diferentes formas de organização (Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados ou Concomitantes e Subsequentes), discussões sobre as diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância). Outras atividades formativas podem ser realizadas pelos docentes, tais como: cursos de pós-graduação, cursos livres, grupos de estudo e pesquisa, comunidades de aprendizagem internas e externas à instituição.

Esta trilha proposta é uma dentre os muitos caminhos que conduzem o professor a uma sólida formação para a docência em EPT. O mais importante, sobretudo, é que esses caminhos existam e sejam garantidos pela legislação nos tempos/espacos do trabalho do professor.

5.4 Ingresso e Atuação Docente no Instituto Federal

5.4.1 Provedimento do cargo

Os docentes do Instituto Federal integram a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Após concurso público que ocorre em três etapas - prova objetiva, prova de desempenho didático e prova de títulos - são nomeados, em caráter efetivo, para o cargo da Categoria Funcional de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Classe DI, Nível 1; sob o Regime Jurídico Único da Lei n.º 8.112/90, alterado pela Lei n.º 9.527, de 10.12.1997.

Os servidores públicos que estão sob este regime têm estabilidade após avaliação especial de desempenho do docente em estágio probatório, cujas condições, conforme instruções da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, bem como garantias trabalhistas relativas a: licenças médicas para seu próprio tratamento ou de familiar, auxílios, afastamentos para capacitação, entre outros.

A formação acadêmica mínima exigida para o Cargo de Docente no Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é graduação da área de atuação. Para elucidar melhor a questão da habilitação para a docência nos Institutos Federais, foi trazido um exemplo da habilitação mínima exigida para alguns cargos, retirada do Edital⁵⁸ do Concurso Público para Provedimento de Cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, publicado em 09 de setembro de 2021.

Quadro 8- Área, Subárea e Habilitação para o Provedimento dos Cargos de Professor EBTT do IF Ceará, conforme Edital nº 2/GABR/REITORIA-IFCE, de 8 de setembro de 2021.

Área	Subárea	Habilitação
ADMINISTRAÇÃO	Administração de Empresas	Bacharelado em Administração; Bacharelado em Administração de Empresas
ARTES	Canto Popular	Bacharelado em Canto; Bacharelado em Música; Licenciatura em Música; Licenciatura em Educação Musical.
ECONOMIA	Ciências Econômicas	Bacharelado em Ciências Econômicas
ENGENHARIA CIVIL	Construção Civil	Engenharia Civil; Tecnologia em Construção Civil; Tecnologia em Material de Construção; Tecnologia em Construção de Edifícios.
ENGENHARIA DE MATERIAIS E METALÚRGICA	Metalurgia de Transformação	Eng. Mecatrônica; Tecnologia Mecatrônica; Tecnologia Mecatrônica Industrial; Eng. de Materiais; Engenharia Mecânica; Engenharia Metalúrgica; Tecnologia em Fabricação Mecânica; Tecnologia em Material de Construção; Tecnologia em Mecatrônica Industrial; Tecnologia em Mecatrônica; Engenharia Mecatrônica.

⁵⁸ Edital do Concurso Público para Provedimento de Cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-2/gabr/reitoria-ifce-de-8-de-setembro-de-2021-343816132> Acesso em 12 jan. 2022.

Conforme é possível observar no quadro acima, embora o concurso seja para o provimento do cargo de Professor, a formação exigida não apresenta nenhuma relação com a docência, com exceção dos cargos que integram áreas de cursos de licenciatura, mas esta relação se dá pela área e não pela docência, ou seja, o foco na docência é secundarizado ou nem mesmo se configura como foco do concurso.

A prova escrita, primeira etapa do processo seletivo, solicita aos candidatos ao cargo de docentes a demonstração dos conhecimentos em duas áreas: Conhecimentos gerais e Conhecimentos específicos. Os conhecimentos gerais compreendem os conhecimentos em Língua Portuguesa e os conhecimentos de legislações específicas do Serviço Público indicadas abaixo:

- Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994, que Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal;
- Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais;
- Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal;
- Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, sobre a Carreira do Magistério Superior, 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;
- Lei nº 11.892/08, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e a
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Os conhecimentos específicos são concernentes à área e subárea em que o candidato está concorrendo, conforme quadro demonstrativo abaixo:

Quadro 9 - Conteúdo programático por área/subárea

Área	Subárea	Conteúdo programático específico de cada área/subárea
ADMINISTRAÇÃO	Administração de Empresas	Fundamentos da administração; Modelos de planejamento estratégico; Administração de capital de giro; Análise custo volume lucro; Planejamento e controle da produção; Gestão e gerenciamento de projetos; Gestão de pessoas: avaliação de desempenho; Empreendedorismo; Modelos de gestão da qualidade; Marketing: conceitos, fundamentos e ferramentas do marketing.
ARTES	Canto Popular	Técnicas de postura e respiração; Aspectos fisiológicos às dimensões interpretativas; Aquecimento e desaquecimento vocal para o cantor popular; Ensino do canto popular em diferentes formações; Cuidados vocais, hábitos e práticas; Estudos teóricos do canto; Estudos práticos do canto; Prática em conjunto; História do canto popular; O canto popular no Ceará.
ECONOMIA	Ciências Econômicas	Evolução do pensamento econômico; Demanda, oferta e equilíbrio de mercado; Sistema Monetário Nacional; Regime de juros simples e compostos; Gestão do capital de giro; Financiamento à exportação, despacho aduaneiro e aspectos cambiais; Orçamento empresarial: projetos orçamentários, aspectos inflacionários e controle orçamentário; Modelos de crescimento econômico; Teorias econômicas e sua interface com a ecologia e o desenvolvimento sustentável; Estruturas de mercado, comercialização e abastecimento agrícola.
ENGENHARIA CIVIL	Construção Civil	Locação de obra. Execução de fundações, concreto armado, alvenarias e estruturas de madeira e telhados; Sistemas de revestimento. Impermeabilização. Pinturas. Paisagismo e urbanismo; Cálculos de quantitativos. Composição de custos unitários. Noções básicas da Lei de Licitação (Lei nº 8.666/1993); Aprovação de projetos nos órgãos competentes; Instalações prediais de água fria, água quente, combate a incêndio, esgotos sanitários, águas pluviais e gás; Circuitos elétricos de corrente contínua e alternada (monofásicos e trifásicos). Dimensionamento de circuitos elétricos; Técnicas de medição e avanço físico de obras. Gestão de equipes de obras. Sistemas de gerenciamento para obras; Patologia de estruturas de concreto armado e protendido, em alvenarias e revestimentos, em instalações prediais. Manutenção predial; CIPA: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes NR-5; Gestão de projetos. Gestão da mão de obra própria e terceirizada. Gestão dos custos e orçamentos. Gestão da terraplanagem, pavimentação e fundações.
ENGENHARIA DE MATERIAIS E METALÚRGICA	Metalurgia de Transformação	Laminação, estampagem, extrusão, trefilação e forjamento; Tipos de processos de fundição; Obtenção, conformação e sinterização; Cromação, niquelação e galvanização; Processos de soldagem; Metalurgia da soldagem; Tratamentos térmicos; Tratamentos termoquímicos; Usinagem convencional; Usinagem não convencional.

Fonte: Elaborado pela autora. (2022)

A prova escrita não apresenta questões relativa à docência, tais como conhecimentos da área da Educação, nem mesmo questões relativas à Educação Profissional, ou outras questões, restringindo os conhecimentos “pedagógicos” à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 e legislações pertinentes à Educação Profissional.

A etapa seguinte do concurso é uma prova de Desempenho Didático, fase eliminatória, que solicita a apresentação de uma aula com tema pré-definido. Embora esta etapa se relacione diretamente com a docência, não há obrigatoriedade que o candidato possua experiência no cargo que vai ocupar – professor.

Desta forma, os docentes do Instituto Federal vivem o que Fartes e Santos (2011) chama de “paradoxo” pois

a partir do fato de que este é selecionado pelo comprovado domínio do conhecimento em uma área especializada e passa a ter como exigência, imediatamente após seu ingresso na carreira, o desempenho na docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes, não foi preparado. (p.384).

Embora possam apresentar conteúdos programáticos diferenciados, os concursos nos Institutos Federais de todo o país apresentam como exigência as mesmas etapas: prova escrita, prova de desempenho didático-pedagógico e prova de títulos.

A valorização de uma “aula modelo” como etapa eliminatória e a experiência docente apenas incluída na prova de títulos nos revela uma visão do trabalho docente, conforme propõe Nóvoa (2017), uma visão técnica, aplicada e prática do trabalho pedagógico e um esvaziamento das dimensões sociais, culturais e políticas da docência.

Os temas das provas de desempenho didático tendem a se centrar na demonstração de conhecimentos práticos sobre o conteúdo, especialmente nos cursos e disciplinas da formação técnica. Tal prevalência nos leva a refletir sobre a valorização do conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico, tecnológico e pedagógico, em vista do cargo a ser ocupado.

Kuenzer (2008) apresenta um argumento sobre essa questão:

No taylorismo-fordismo, o instrutor era aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração, porque o que ele tinha para ensinar vinha da sua experiência. Como o conhecimento tácito não se sistematiza e não se transmite, a forma pedagógica mais adequada acaba sendo a demonstração. (...) Ao mesmo tempo, o conhecimento tácito privilegia a competência no fragmento, não contemplando a dimensão da totalidade do processo de trabalho em suas articulações com a prática social. (p.28).

No caso dos concursos para docência no Instituto Federal, é exigida uma formação científica e tecnológica, expressa na formação acadêmica na área de atuação, mas ainda não há uma prevalência dos conhecimentos pedagógicos tão necessários para atuação profissional. Cunha (2000), ao debater sobre a atuação docente no Ensino Superior, traz uma importante reflexão que também tem validade na Educação Profissional:

Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores (p.46).

O antagonismo entre esta proposta de educação inclusiva e libertadora e a de formação de quadros para desenvolver ciência de alto nível nos IF introduz uma tensão constante entre a administração das escolas e o seu corpo docente; sobretudo nos quadros mais jovens, esta tendência de contraposição é muito forte. Assim, a contratação de novos docentes requerida para a reposição e a expansão da RFEPCCT traz consigo uma falha de visão processual. Ao tempo em que se deseja reforçar a necessidade de formar técnicos e cidadãos, contrata professores mestres e doutores para desenvolver pesquisa. Estes novos docentes trazem a visão universal da pesquisa pela ciência e não de solução tecnológica. Parte desta dicotomia é de responsabilidade das políticas de pessoal que não permitem exigir e pontuar adequadamente a experiência profissional nos concursos (Conciani e Figueiredo, 2009, p. 52).

Barreiro e Campos (2021) realizaram um estudo documental, analisando 141 editais de concurso para o provimento do cargo de Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica de Institutos Federais de todas as regiões do país, indicando que todos os processos seletivos compreendem três etapas: prova de conhecimentos, prova de títulos e prova prática ou didático-pedagógica. Os pesquisadores verificaram que nenhum edital apresenta como requisito mínimo de ingresso a certificação de curso de licenciatura ou formação pedagógica. Do total de editais analisados, 31 pontuam a formação para a docência e que apenas 51 editais recomendam ou indicam a obrigatoriedade dessa formação até o final do estágio probatório. Barreiro e Campos (2021) concluem que:

O estudo permite inferir que o perfil formativo de professores para atuar nas disciplinas técnicas, anunciado nos editais analisados, está atrelado à área dos conteúdos chamados de específicos, fazendo com que bacharéis e tecnólogos com formação *stricto sensu* sejam privilegiados em duas das três etapas previstas na seleção: a prova de conhecimentos e a prova de títulos, o que reforça a imagem do professor que domina os conteúdos que ensina, ainda que não tenha nenhum tipo de proximidade com os conteúdos didáticos e pedagógicos e/ou formação relacionada ao ensino. (BARREIRO E CAMPOS, 2021, p. 1528).

Infelizmente, a falta de exigência sobre aspectos didáticos e pedagógicos no concurso público já é um indicativo da valorização de saberes que não são os relacionados à docência, que é vista como aspecto secundário, cuja exigência é o estudo da LDB disperso em um

universo de mais seis legislações e o desenvolvimento de uma aula, reduzindo a função do docente a dar uma “boa aula”.

5.4.2 Remuneração e jornada de trabalho

Os docentes do Instituto Federal integram a Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal definido na Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Os vencimentos dos docentes dos IFs são equiparados aos dos docentes das Universidades Federais, conforme tabela abaixo, que traz os dados do Anexo I - Estrutura do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, constante da Lei nº 12.772, referentes aos efeitos financeiros a partir de 1º de agosto de 2019, para jornadas de 40 horas.

Tabela 7- Estrutura do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, constante da Lei nº 12.772.

	CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
				REGIME DE TRABALHO		
				20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Carreira de Magistério Superior	A	Adjunto-A – se Doutor	2	2.348,14	3.287,39	4.696,28
		Assistente- A – se Mestre	1	2.236,32	3.130,85	4.472,64
Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	DI	-	2	2.348,14	3.287,39	4.696,28
			1	2.236,32	3.130,85	4.472,64

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Na tabela acima, os valores indicados são referentes aos vencimentos de docentes ingressantes nas respectivas carreiras e consideram a titulação para composição dos vencimentos.

A remuneração inicial dar-se-á pela classe DI, nível 1, acrescida da correspondente Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - GEDBT, e da Retribuição por Titulação - RT, equivalente à titulação que detiver o servidor, conforme previsto nos Anexos LXXI a LXXIII da Lei n.º 11.784, de 22.09.2008, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 23.09.2008.

Os servidores docentes dos Institutos Federais podem optar pelo Regime de Dedicção Exclusiva (RDE), com compromisso de não ter nenhuma outra atividade remunerada, e

cumprimento de projeto de atividade, conforme disposto no parágrafo único, inciso III do Artigo 112, da Lei n.º 11.784, de 22.09.2008.

De acordo com a Lei nº 12.702, de 7 de agosto de 2012, Artigo 27, para os integrantes das Carreiras de Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a estrutura remuneratória será composta de: “I – Vencimento Básico e II – Retribuição por titulação”. A Retribuição por Titulação é definida, conforme a referida lei:

Art. 55. Fica instituída a Retribuição por Titulação - RT a ser concedida aos titulares de cargos de provimento efetivo de nível superior integrantes das Carreiras de Pesquisa em Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Tecnológico e de Gestão, Planejamento e Infraestrutura em Ciência e Tecnologia que sejam detentores do título de Doutor ou grau de Mestre ou sejam possuidores de certificado de conclusão, com aproveitamento, de cursos de aperfeiçoamento ou especialização, em conformidade com a classe, padrão e titulação ou certificação comprovada, nos termos do Anexo XIX desta Lei.”

Tabela 8- Estrutura do Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Efeitos financeiros a partir de 1º de janeiro de 2017.

Tabela III - Valores de RT para o Regime de Dedicção Exclusiva (Incluído pela Lei nº 13.325, de 2016)			
CLASSE	NÍVEL	MESTRADO	DOCTORADO
Titular	1	4.774,42	10.981,17
	4	4.340,38	9.982,88
D IV	3	4.173,44	9.598,92
	2	4.012,93	9.229,73
	1	3.858,58	8.874,74
	4	3.086,87	7.099,79
D III	3	2.968,14	6.826,73
	2	2.853,98	6.564,16
	1	2.744,21	6.311,69
	2	2.601,15	5.982,65
D II	1	2.477,29	5.697,76
	2	2.348,14	5.400,72
D I	1	2.236,32	5.143,54

Fonte: Anexo LXVIII da Lei nº 12.772 de 07 de agosto de 2012.

Ao analisar os dados constantes da Tabela 8, com os valores da Retribuição por Titulação, é possível perceber o incentivo financeiro aos integrantes do Quadro do Magistério para que prossigam os estudos acadêmicos.

Tabela 9- Dados da Titulação do Corpo Docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Ano Base 2020).

Titulação	Porcentagem de Docentes
Educação Básica	0,02%
Graduação	1,52%
Aperfeiçoamento	0,08%
Especialização	10,77%
Mestrado	51,44%
Doutorado	36,17%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha sobre os docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2022).

Os dados da Tabela 9 indicam que a maioria dos docentes dos IFs possuem título de mestrado e doutorado (87,61%), demonstrando alto nível acadêmico dos professores da Instituição e os dados nos permitem inferir que a maioria dos docentes dos Institutos Federais (98,38%) recebem Retribuição por Titulação.

Aos docentes do Instituto Federal com Regime de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva – 40 horas, está estabelecida a seguinte divisão da jornada de trabalho, conforme Regulamento de Atribuição de Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP⁵⁹:

Quadro 10 - Distribuição da Jornada de Trabalho Docente - Instituto Federal.

Regime de Tempo Integral com Dedicção Exclusiva – 40 horas	
Regência de Aulas	14 a 15 horas semanais 17 aulas de 50'
Organização do ensino (Preparação, individual ou coletiva, de aulas, de ambientes didáticos e de materiais de ensino; Elaboração, individual ou coletiva, de planos de ensino e planos de aula; Produção ou correção, individual ou coletiva, de instrumentos de avaliação; Registro de informações acadêmicas)	14 a 15 horas semanais
Outras atividades (Reuniões de Curso/Área, Participação em comissões, bancas etc.)	5 a 6 horas

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Vale ressaltar que, embora estas condições quando comparadas a de outros trabalhadores da mesma categoria pareçam privilegiadas, elas ainda não correspondem ao que seria a remuneração e as condições ideais de trabalho docente em nenhuma das redes.

A docência atravessa um período de “desprofissionalização”, como afirma Nóvoa (2017), com baixos salários, condições deficitárias nas escolas, intensificação do trabalho docente e da lógica de burocratização e controle. Assim, é necessário “firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” ensejando a luta pelas condições laborais na coletividade, em que todos os docentes tenham possibilidades efetivas de desenvolver um trabalho pedagógico adequado.

⁵⁹ Regulamento de Atribuição de Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, disponível em https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/Minuta_Regulamento_Atividades_Docentes_IFSP_Atualizacao_983_Versao_Final.pdf. Acesso em 24 jan. 2022.

5.4.3 Os cursos em que atuam os docentes dos IFs

Os docentes ingressam nos IFs para atuar nos diferentes níveis da Educação Profissional e Tecnológica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, no Artigo 39, traz expressa a finalidade da Educação Profissional: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Neste contexto, o trabalho do professor também ganha uma outra dimensão, integrando dois direitos previstos na Constituição Federal de 1988, artigo 227: o direito à educação e o direito à profissionalização. Ramos (2008) explicita melhor essa função do docente, quando afirma que

formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (p.5).

A EPT abrange os seguintes cursos: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O objetivo de apresentar detalhadamente os níveis de ensino é explicitar melhor qual o contexto de trabalho dos docentes, em virtude das singularidades da Instituição. Embora outras instituições também ofertem cursos de Educação Profissional, os IFs têm particularidades que impactam a docência, dentre os quais ressaltamos a Verticalização do Ensino.

Ciavatta (2018), ao discutir sobre a formação de professores, alerta sobre a necessidade de mudar o nosso ângulo sobre os todos os professores, especialmente os que desenvolvem as suas atividades na EPT, que, além de sua profissionalidade, devem ser vistos em suas condições humanas e sociais e nos alerta ainda que

essa mudança de ângulo de visão nos obriga a pensar em quem são nossos alunos, como eles aprendem ou não aprendem, rejeitam o que ensinamos, qual é o contexto de vida dos alunos e de nossas vidas, de nossas escolas, do sistema educacional onde atuamos. O fato de nosso tema de reflexão ser a formação de professores para a educação profissional e tecnológica não elide essas considerações, apenas exige atenção à especificidade dessa formação. O fato de ser uma questão que compreende a perspectiva histórica e os desafios contemporâneos fortalece a exigência de pensar o contexto em que essa formação se realiza (p.43).

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre os níveis de ensino em que atuam os docentes dos Institutos Federais, com o objetivo de observar como se constituem algumas das especificidades da sua atuação docente.

EDUCAÇÃO BÁSICA

A. Cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional (FIC)

Os cursos FIC são planejados para oferecer capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional, correspondendo a um perfil reconhecido pelo mercado de trabalho, com o objetivo da inserção ou reinserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. São cursos de livre oferta, sem exigência de nível de escolaridade, de curta duração e podem integrar os itinerários formativos de cada unidade dos IFs, regulamentados nos termos da Lei nº 9.394/1996 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008 e, ainda, pelo Decreto nº 8.268/2014.

Os cursos de Formação Inicial caracterizam-se como base para o ingresso na vida profissional ou no mercado de trabalho, habilitando o trabalhador para atuar em determinada área do conhecimento e contempla um conjunto de saberes que habilitam o aluno para prosseguir os estudos no itinerário formativo ou para o exercício profissional. A Formação Continuada ou Qualificação Profissional é um processo permanente de aperfeiçoamento, qualificação e atualização das experiências profissionais adquiridas, que oportuniza ao trabalhador ampliar suas competências profissionais.

B. Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Os Institutos Federais, por força de sua lei de criação nº 11.982/2010, devem ofertar obrigatoriamente 50% de suas vagas para cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esses cursos podem ser ofertados nas seguintes formas:

1. Articulado com o Ensino Médio:

- a. *na forma integrada* - para quem já concluiu o ensino fundamental e cursará a formação geral e formação técnica no IF, com uma única matrícula;
- b. *na forma concomitante* – para quem cursa o Ensino Médio em outra instituição e o curso técnico no IF (duas matrículas) ou em cursos desenvolvidos em parceria com outras instituições de ensino que ofertam a formação geral e o IF oferta a formação técnica (uma matrícula);

2. Subsequente – para todos os que já concluíram o ensino médio.

A partir da explicitação de cada oferta, é possível inferir que os alunos que ingressam nos cursos técnicos de nível médio apresentam perfis bastante diferentes. Na forma integrada os alunos ingressam diretamente do ensino fundamental e tem idade entre 14-15 anos, permanecem apenas no IF em um turno, tem oportunidade de participar das atividades de

recuperação paralela, grêmio estudantil, projetos de extensão, iniciação científica, entre outras atividades extracurriculares ofertadas no *campus*.

Na forma concomitante o aluno já deve estar matriculado no 2º ano do Ensino Médio em outra instituição, entre 15-16 anos, faz dois cursos ao mesmo tempo, estudando em dois turnos escolares o que inviabiliza, na maioria das vezes, a participação em outras atividades ofertadas pela instituição.

Em ambas as formas, os alunos têm o seu primeiro contato com estudos para profissionalização e o mundo trabalho, pelo menos de maneira formal, visto que é fato conhecido que muitos alunos do ensino médio já participam do mercado de trabalho com ocupações informais.

O curso subsequente recebe alunos de diferentes faixas etárias e com diferentes objetivos em relação ao curso: alunos que tem o primeiro contato com a profissionalização, alunos que desejam ser inseridos ou reinseridos no mercado de trabalho, alunos que se inscrevem através da indicação dos Postos de Atendimento ao Trabalhador – ligados ao Ministério do Trabalho, alunos que embora já estejam inseridos no mercado de trabalho desejam mudar sua área de atuação, entre tantas outras realidades possíveis.

Desta forma, embora todos os cursos sejam Cursos Técnicos de Nível Médio, eles requerem planejamentos bastante específicos, bem como a mobilização de diferentes conhecimentos pedagógicos.

Machado (2008), ao abordar a formação docente na Educação Profissional, traz um exemplo dos diferentes conhecimentos a serem mobilizados pelo docente apenas nas diferentes modalidades do Ensino Médio:

É preciso considerar, portanto, a complexidade deste todo e as necessidades de cada uma das particularidades internas ao conjunto da educação profissional brasileira. Apenas para ficar no nível do ensino técnico, é preciso lembrar que quando o docente atua:

- **no ensino técnico integrado ao médio**, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão;
- **no ensino técnico concomitante ao médio**, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e
- **no ensino técnico subsequente ao médio**, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. (MACHADO, 2008, p.17, grifo nosso).

Desta forma, a docência exercida apenas nos cursos técnicos de nível médio já apresenta um grande número de especificidades a serem consideradas no contexto do trabalho docente e do cotidiano da sala de aula.

C. PROEJA

Os Institutos Federais, por força da lei, devem oferecer ainda 10% do total de suas vagas para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os cursos de Proeja nos IFs configuram-se como Cursos FIC ou de Ensino Médio nas formas integrada ou concomitante/subsequente.

De acordo com o Documento Base do PROEJA (BRASIL,2006), a EJA

trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (p.11).

Assim, temos uma modalidade de ensino com características bastante específicas que requer que a instituição planeje percursos que contemplem “a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2006, p.11).

Com um perfil de aluno bem diferenciado, que em sua maioria já se encontram na idade adulta, com contextos de vida bastante complexos, a EJA requer um outro olhar docente, atento às especificidades, que articule os conteúdos à vida e as às experiências trazidas pelos alunos. Ventura (2012), ao discorrer sobre a formação de professores para EJA, afirma que:

Os sujeitos da EJA – professores e alunos –, mais do que constatar a realidade, precisam compreendê-la, não para se adaptar, mas para contribuir com a promoção de mudanças. Essa compreensão crítica da realidade constitui expressão da dimensão política da educação e do trabalho docente. Nesse horizonte, a flexibilidade na organização curricular na EJA deveria pautar-se em uma opção metodológica que tenha como referência a valorização crítica das experiências que esses alunos trazem para a escola. Dessa forma, é importante que os processos de ensino-aprendizagem valorizem os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações de vida (sob o aspecto histórico, político, cultural e social), rompendo o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes vivenciais. (p.78).

Diante do exposto, podemos concluir que a atuação docente na EJA é desafiadora e requer processos formativos próprios que possibilitem reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

A. Licenciatura e Programas Especiais de Formação Pedagógica

Dentre os percentuais de oferta dos cursos dos IFs, definidos na Lei nº 11.892/2010, 20% das vagas destinam-se a cursos de Licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. A lei estabelece, ainda, no Artigo 7º, inciso VI, que os cursos devem ser ofertados, sobretudo, nas ciências e matemática e para a educação profissional.

Neste contexto, os docentes ocupam a função de “formador de formadores”, conforme nos indica Vaillant (2003, p. 284), “):

os formadores de formadores são aqueles profissionais encarregados de desenhar e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar dos futuros docentes”. . (p.284).

Ou seja, além de refletir sobre a formação que será ofertada, precisam planejar como os alunos vão se apropriar dos conteúdos para que possam, futuramente, formar os seus alunos. A pesquisadora ressalta, ainda, que há um conjunto complexo de conhecimentos para que o docente ocupe esse lugar de formador de formadores, dentre os quais ressalta: conhecimentos pedagógicos, conhecimentos dos conteúdos escolares, conhecimentos didáticos do conteúdo a ensinar e conhecimento do contexto.

Para além dos conhecimentos a serem mobilizados pelos docentes que ministram aulas nos cursos de licenciatura, Diniz-Pereira (2015) traz algumas importantes considerações sobre outros aspectos desses cursos na atualidade:

Dados fornecidos pelo próprio governo federal indicam que, por um lado, existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores no Brasil, ou seja, há um déficit de profissionais da educação básica (especialmente, em algumas áreas do conhecimento e, particularmente, em algumas regiões do país). Por outro lado, existe uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes (e, por via de consequência, há cursos de licenciatura sendo fechados em várias instituições de ensino superior no país) e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas. A dificuldade dos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, conseqüentemente, permanecessem em constante crise (p.278).

Os Institutos Federais, assim como as demais instituições públicas que ofertam cursos de licenciatura, apresentam altos índices de evasão.

Diniz-Pereira (2015) aponta, além dos fatores já indicados acima, o aumento vertiginoso dos cursos de educação a distância nessa modalidade, ofertados por instituições particulares, adequando-se aos diferentes contextos de vida dos alunos, bem como os valores bem reduzidos de mensalidades que são cobrados ocasionam um maior desinteresse pelos cursos presenciais.

Estas questões foram trazidas com o objetivo de explicitar quais são algumas das implicações do trabalho docente em cada nível de ensino e como eles exigem graus de complexidade no cotidiano do trabalho do professor.

B. Bacharelados e Cursos Superiores em Tecnologia

Os IFs podem ainda, dentro dos parâmetros da Lei de Criação, ofertar outros cursos, dentre os quais, destacamos na graduação tecnológica: Bacharelados e Cursos Superiores de Tecnologia. Tais cursos se enquadram na verticalização de ensino, pois permitem o avanço dos alunos no itinerário formativo de cada eixo tecnológico. Araújo (2008) apresenta algumas distinções entre os cursos de Bacharelado e Tecnologia:

Os cursos superiores de tecnologia estão articulados com o mercado de trabalho e a justificativa de sua implantação deve demonstrar a demanda de oportunidade de trabalho para o profissional que pretende formar. Enquanto os cursos de bacharelado são estruturados por meio da articulação entre a academia e o conhecimento, os cursos de tecnologia articulam-se com os eixos profissionais, com o conhecimento e com a prática. Esses cursos, além de uma perspectiva de formação diferenciada, representam uma oportunidade de qualificação para uma grande parcela da população brasileira que não consegue ter acesso à educação superior. Os bacharelados reforçam o conhecimento teórico e acadêmico, propondo uma formação tradicional centrada no conhecimento científico. A formação de tecnólogos utiliza a prática como ferramenta para a construção do conhecimento. A formação do tecnólogo não está somente voltada para a prática, mas principalmente para o desenvolvimento de competências, objetivando mobilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de problemas, no desenvolvimento e difusão de tecnologias (p.79).

Um dos problemas indicados por Moura (2008) sobre a docência nos cursos de Bacharelado e Tecnologia é que “acontece que tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim.” (p.31)

Conforme considerações apresentadas anteriormente, os docentes, para ingressarem no Instituto Federal, precisam de formação acadêmica na área específica de atuação e, embora seja

pontuada a experiência docente, esta não se constitui como solicitação obrigatória para o ingresso no cargo de professor.

Conforme afirmam Kuenzer *et al.* (2008), os cursos de mestrado e doutorado não têm formado professores, por estarem mais centrados na pesquisa, dando pouca ou nenhuma ênfase à formação pedagógica.

Cunha (2000) ressalta ainda que

o professor, ao fazer a sua formação pós-graduada, via de regra constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural (p.46).

Assim, a maioria dos docentes dos cursos Superiores de Bacharelado e Tecnologia **vai** constituindo sua profissionalidade ao longo do exercício na função; entretanto, sua profissionalidade sempre parece estar mais ligada à sua especialidade do que à docência, como bem exemplifica Zabalza (2004):

o lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade (o que nos identifica com os outros colegas de especialidade, sejam ou não professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identificaria com os outros colegas da universidade, sejam ou não da nossa especialidade) (p.107).

Neste contexto de formação de futuros profissionais para o mundo do trabalho, imersos na complexidade da docência superior e em busca de uma identidade profissional é que atuam os docentes nos cursos de Bacharelado e Tecnologia.

C. Pós-Graduação

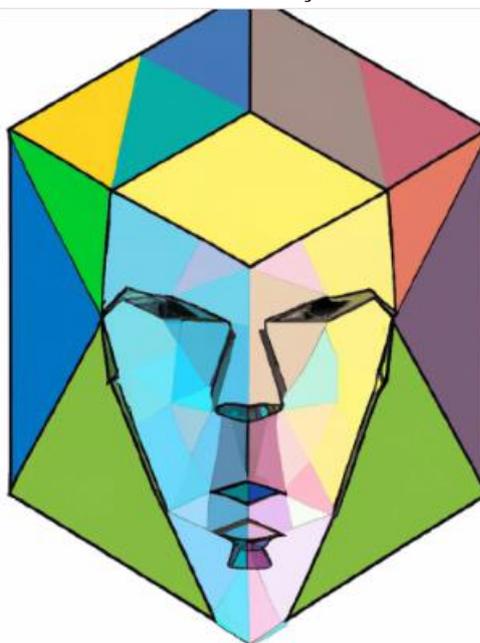
Os Institutos Federais ofertam cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* vinculados aos eixos tecnológicos ou à formação de professores. A rede de Educação Profissional Federal oferta ainda o PROFEPT – (Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) - Mestrado profissional em Educação Profissional. Desta forma, os docentes dos IFs podem também atuar nesse nível de ensino.

A apresentação dos níveis de ensino em que atuam os professores dos Institutos Federais também pode contribuir para mais uma reflexão: ao investigar as especificidades do nível de ensino deparamo-nos com referenciais próprios para o Ensino Médio Integrado, PROEJA, Ensino Superior, Licenciaturas etc. Observamos que a formação e a atuação docente em cada um dos níveis apresentam um campo próprio, mas, conforme apresentado nos resultados dos mapeamentos sistemáticos, poucos estudos se debruçam sobre a questão da articulação entre

esses níveis em uma única instituição. Isso demonstra a complexidade da atuação docente nessa Instituição e reforça a necessidade de que se realizem mais pesquisas sobre esta temática, abrangendo diferentes aspectos desse fenômeno complexo.

5.5 A docência multifacetada

Figura 15- A Docência Multifacetada na Educação Profissional nos Institutos Federais



Fonte: Elaboração própria através da utilização do recurso Dall-e (2023)⁶⁰

Se, como afirma Nóvoa (2006), faz-se necessário um estatuto da docência, firmando esta profissão; faz-se premente a afirmação da profissionalidade no âmbito da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica nos Institutos Federais, onde os docentes provêm de diferentes formações e, em sua maioria, não fizeram da docência sua primeira opção profissional.

Tal afirmação pode se justificar com o número relevante de pesquisas mapeadas: cerca de 30%, no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que investigam as questões relativas à identidade, profissionalidade e trajetórias docentes. Então, qual seria uma possível compreensão para essa docência tão singular?

⁶⁰ Para discutir a ideia de “docência multifacetada” pensei que seria muito interessante elaborar uma representação gráfica, uma metáfora visual, mas após muitas buscas na internet nada conseguia traduzir a ideia. Neste momento tive conhecimento de uma ferramenta de inteligência artificial “Dall-e” que produzia uma imagem a partir da descrição oferecida. O resultado é a imagem apresentada nesta pesquisa, que também registra o tempo histórico em que foi desenvolvida, no início dos recursos de inteligência artificial que certamente impactarão nossa relação com o conhecimento no futuro. Descrição da figura “um prisma hexagonal com desenho de um rosto em cada face”. Disponível em: <https://labs.openai.com/s/1BUu1SNXw03t1NUQpzn3b1I>. Elaborado em: 15 fev. 2023.

Para Oliveira e Cruz (2017), nesse contexto de atuação concomitante em diferentes níveis de ensino

o professor é visto como trabalhador polivalente, multifuncional, que tem sua produtividade aumentada. Professores que enfrentam ao mesmo tempo as situações e os problemas do magistério superior e a docência na educação básica. Lidam com uma diversidade de público que vai de adolescentes a adultos, idosos; pessoas em situação de vulnerabilidade social, alunos provenientes da classe trabalhadora e portadores de necessidades especiais em uma estrutura escolar enxuta e otimizada (p. 655).

A partir dessa reflexão, detivemo-nos na ideia do docente polivalente. Para Cruz (2012), cuja pesquisa de doutorado buscou refletir sobre a profissionalidade docente na polivalência, o docente polivalente é aquele que ministra os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento para a mesma turma de alunos, neste caso, nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora defende que “a polivalência plena (...) seria aquela que atenderia tanto ao trabalho com as diversas disciplinas como a uma visão global de seus alunos, embasada em um projeto de formação humana.” (p.241). Tal definição afasta a ideia de polivalência na docência na carreira EBTT nos Institutos Federais, visto que esta apresenta outras características que as diferencia das demais.

Os docentes ao ingressarem na carreira EBTT têm como atribuição desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que os aproxima dos docentes do Magistério Superior; entretanto, as atividades de ensino podem ser em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior.

A docência multifacetada, como chamamos nesta pesquisa, o exercício da docência no contexto dos Institutos Federais, ultrapassa a polivalência, onde um docente ministrava aulas para uma turma com alunos de anos diferentes de um mesmo nível de ensino e cujo único compromisso é o ensino.

A docência multifacetada nos Institutos Federais requer que o docente atue simultaneamente, em diferentes níveis de ensino atravessados pelas diferentes modalidades, conjugando em sua prática, além do ensino, a pesquisa e a extensão, ou seja, que apresente diferentes facetas em sua atuação na Instituição.

Tal compromisso requer dos docentes conhecimentos aprofundados em diferentes aspectos do ensino, tais como: conhecimentos específicos da área que ministra aulas; conhecimentos pedagógicos relativos ao ensino de forma geral e relativos aos conteúdos de forma específica; conhecimentos necessários à atuação em diferentes níveis de ensino; conhecimentos necessários à atuação em diferentes modalidades de ensino; conhecimentos

voltados para as atividades de pesquisa, que apresentam suas particularidades tais como: a produção e publicação do conhecimento, a participação em eventos científicos, entre outros e para as atividades de extensão, que, embora estejam entrelaçados, apresentam particularidades. Os docentes da carreira EBTT também assumem no contexto institucional as funções de gestão e participação nas mais diversas comissões, muitas que se referem apenas às questões administrativas, como por exemplo: a Comissão de Inventário Patrimonial. O docente deve também conhecer as especificidades da Educação Profissional, como descreve Machado (2015):

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (p. 15).

Os pesquisadores Kuenzer (1989), Saviani (1994), Frigotto (2006) e Ramos (2008) refletem, especialmente no contexto da Educação Profissional em diferente níveis de ensino, sobre a necessidade de que os docentes que atuam nessa modalidade de ensino compreendam o trabalho como princípio educativo, bem como o trabalho em sua integração com a ciência e a cultura como enfatiza Ramos (2008)

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (p. 4-5)

A imagem apresentada na Figura 15 busca representar graficamente essa docência que possui em uma mesma face múltiplas facetas, que vão se subdividindo conforme as inúmeros conhecimentos requeridos e as diferentes atividades desenvolvidas pelos professores que atuam no ensino profissional verticalizado ofertado nos Institutos Federais.

Na docência multifacetada exercida pelos professores dos Institutos Federais não há uma formação exigida, circunscrita, mas diferentes caminhos a serem percorridos, que passam desde os que fizeram da docência sua primeira opção profissional, outros que, após tornarem-se pesquisadores, ingressam no caminho da docência, até os que vêm do mundo do trabalho e se tornam professores no momento da aprovação do concurso público. A carreira do docente EBTT não é definida *a priori*, pois, embora ele ingresse na Instituição para desenvolver suas atividades de regência em determinado perfil, este pode ser modificado ao longo de sua trajetória na instituição, seja porque o docente já possui outras formações, seja pelo fato de fazer outras formações ao longo do tempo do seu exercício laboral na instituição. A atuação docente no contexto verticalizado exige que o docente transite entre diferentes níveis de ensino, apropriando-se de suas especificidades e ajustando seu trabalho de acordo com cada um. Por fim, o docente ainda deve atuar como pesquisador e trabalhar junto à comunidade em práticas extensionistas. Assim, a docência multifacetada compreende um único professor e suas múltiplas facetas.

Este capítulo apresentou um “retrato da docência na Educação Profissional” no contexto do Instituto Federal, mapeando as contribuições da produção acadêmica sobre o tema, analisando as recentes políticas de formação docente e a constituição dessa formação, indicando uma trajetória possível. Em seguida, apresentaremos como se dá o ingresso e aspectos relevantes da atuação dos docentes nesse contexto, para possibilitar uma melhor compreensão dos dados analisados nessa pesquisa. Por fim, nos detivemos na reflexão de uma possível definição que abarcasse toda a complexidade desta docência e propusemos a ideia de “docência multifacetada”.

6. COMO OS DOCENTES DO IF – CAMPUS ITAPETININGA VIVENCIAM E COMPREENDEM A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

Manoel de Barros⁶¹

Nesta pesquisa, apoiada na Teoria Histórico-Cultural, optamos por tomar conceito de “vivência” como unidade de análise dos dados produzidos, cujo principal objetivo é compreender como os docentes vivenciam e atribuem sentido à verticalização do ensino no contexto do Instituto Federal – *Campus* Itapetininga.

A escolha pela participação dos docentes nesta pesquisa se deu através da compreensão de que, no nosso ponto de vista, o caminho mais adequado para que se possa discutir a docência é junto aos docentes. De acordo com Tardif e Lessard (2009),

Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas também é uma atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (p. 38).

Para tanto, foram realizadas entrevistas com sete docentes que atuam na instituição e que aceitaram contribuir com esta pesquisa. O primeiro contato com os docentes foi para explicar brevemente os objetivos da pesquisa e agendar uma data para realização da entrevista. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, em diferentes espaços do próprio *campus*, *locus* da pesquisa, visto a dificuldade em encontrar os professores em outros locais devido a questões pessoais dos mesmos.

Todos os docentes disponibilizaram um período de tempo adequado para a realização da atividade, desta forma, as entrevistas tiveram entre 42 a 60 minutos de duração. As

⁶¹ Poema intitulado “Retrato do artista quando coisa” do livro homônimo da poeta mato-grossense Manoel de Barros. BARROS, Manoel. Retrato do artista quando coisa - 1. ed. – São Paulo: Alfaguara, 2022.

entrevistas ocorreram no período entre setembro de 2022 e março de 2023, perfazendo 6 horas e 24 minutos de gravação, conforme quadro disponibilizado abaixo:

Quadro 11 - Informações sobre as entrevistas - nome dos participantes, data da realização da entrevista e tempo de gravação.

	Participante	Data	Tempo de gravação
1	Luis Antonio	22/09/2022	60'35''
2	Manoel	27/09/2022	42'25''
3	João Pedro	30/09/2022	51'57''
4	José	04/10/2022	58'23''
5	César	13/10/2022	57'01''
6	Gabriel	07/03/2023	52'27''
7	Rosa	10/03/2023	53'31''

Fonte: Elaboração da autora (2023).

As transcrições foram realizadas retirando-se as repetições e marcas de oralidade para facilitar a análise e compreensão e serão apresentadas ao longo das discussões propostas na pesquisa, na letra *Times New Roman*, tamanho 10, espaço simples, recuo 4 centímetros.

A seguir, apresentamos uma breve caracterização dos participantes. Para manter o sigilo e anonimato dos participantes, os nomes utilizados na pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos docentes participantes, de acordo com sua preferência pessoal. As áreas de atuação e formação não serão especificadas com o objetivo de não permitir sua identificação, mas aspectos relevantes de sua constituição docente e de aspectos anteriores à docência são registrados com o objetivo de melhor compreender a partir de qual contexto social e histórico elaboram suas vivências.

Quadro 12- Caracterização do perfil profissional dos participantes a partir dos dados produzidos nas entrevistas.

Participante	Caracterização do perfil profissional
Luis Antonio	Docente que atua na área da Indústria. Iniciou a sua trajetória profissional como técnico e cursou Engenharia no período noturno em uma universidade particular. Em seguida ocupou a função de Engenheiro em diversas posições, ocupando inclusive cargo de liderança na empresa em que trabalhou. Sua primeira experiência docente foi como professor efetivo no Instituto Federal. Está na instituição há 10 anos e já atuou nos Cursos de Qualificação Profissional, Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, Concomitante/Subsequente e Bacharelado. Realizou a pós-graduação: Mestrado e Doutorado na área específica de sua atuação, enquanto já atuava como docente na instituição.
Manoel	Docente da área de Serviços. Possui graduação na área de atuação, mestrado na área de Educação e Doutorado em sua área específica. Atuou profissionalmente em sua área e iniciou na docência no Centro Paula Souza, no qual permaneceu por 5 anos. É docente efetivo do Instituto Federal há 10 anos. Já ministrou aulas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, Concomitante/Subsequente, Licenciatura e Pós-Graduação.

João Pedro	Docente que atua nas Licenciaturas e Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Possui licenciatura, mestrado e doutorado na área de Educação. Teve três anos de experiência como docente antes de ingressar no Instituto Federal, e está na instituição como docente há 9 anos, dentre os quais 8 anos como professor efetivo. Além das licenciaturas, já atuou nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e Concomitante/Subsequente e na Pós-Graduação.
José	Docente da área de Serviços. Possui curso técnico, graduação em tecnologia, mestrado e doutorado em sua área de atuação e Formação Pedagógica. Possui experiência profissional anterior na área de atuação. Atua como docente há 13 anos, dos quais 12 como professor efetivo do Instituto Federal. Já atuou nos Cursos de Qualificação Profissional, PROEJA, Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e Concomitante/Subsequente, Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação.
César	Docente que atua na área da Indústria. Possui graduação em engenharia, mestrado e doutorado em sua área de atuação e Formação Pedagógica. Atuou em uma empresa da área por 16 anos, ocupando cargo de direção e foi, também proprietário de um comércio. Ingressou como docente efetivo do Instituto Federal há 12 anos e não possuía nenhuma experiência docente anterior. Atuou nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e Concomitante/Subsequente, Bacharelado e Pós-Graduação.
Gabriel	Docente que atua nas Licenciaturas e Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Possui licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado em sua área, cujo objeto de pesquisa não tem relação com a educação. Ingressou como docente efetivo no Instituto Federal há 10 anos. Além das Licenciaturas e dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, também já atuou nos Cursos Técnicos de Nível Médio Concomitante/Subsequente, Bacharelado, Pós-Graduação e PROEJA.
Rosa	Docente que atua nas Licenciaturas e Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Possui licenciatura, bacharelado e mestrado e doutorado em sua área. Com vinte anos de experiência na docência, ingressou como docente efetiva no Instituto Federal há 7 anos.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Conforme já apresentado na caracterização dos participantes 73% do corpo docente é constituído por homens, o que ensejou um maior número de participantes homens na pesquisa com o objetivo de manter certa proporcionalidade. Consideramos importante registrar que todos os docentes homens convidados para participar atenderam prontamente meu convite, já entre as docentes mulheres houve uma recusa e duas outras professoras alegaram indisponibilidade de tempo para participação. Desta forma, entre os entrevistados há 6 docentes homens e 1 docente mulher.

Como pesquisadora, considero que a entrevista foi compreendida pelos participantes como um espaço de escuta, atravessado pela relação que eu estabeleço com eles: pedagoga institucional e docentes – então, analisando os dados percebi que os docentes entrevistados, em sua maioria, trouxeram mais as questões relacionadas ao cotidiano, da sala de aula, que me remete muito à relação que tenho com eles, dos conteúdos das reuniões que participamos juntos, entre outros assuntos que partilhamos institucionalmente ou sobre os quais eles desejavam se manifestar.

As questões iniciais propostas no roteiro eram relativas à caracterização dos participantes, com informações relativas à idade, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na instituição, entre outras. Mas, ainda nas questões relativas à caracterização, quando questionados sobre a sua formação, alguns docentes já começaram a trazer aspectos interessantes sobre a docência, especialmente sobre a formação inicial.

Em seguida, no roteiro proposto pelo questionário, seguiram-se as questões relativas à docência no Instituto Federal – *Campus* Itapetininga no contexto da verticalização do ensino e em seguida, solicitou-se aos docentes que resgassem uma vivência significativa relativa à formação e à atuação.

Por fim, abriu-se um espaço de questionamento sobre como os docentes perceberam a experiência de participar desta pesquisa e se desejariam acrescentar mais alguma questão que não foi contemplada. Alguns docentes fizeram uso deste espaço de fala e por fim, todas as entrevistas se encerraram com os agradecimentos. Entendemos que a entrevista é um momento de elaboração de um discurso para um interlocutor, o que se configura um momento de articulação de ideias.

Embora a pesquisa focalizasse seu olhar para as “vivências” docentes e trouxesse um espaço específico para que eles resgassem suas vivências relacionadas à verticalização do ensino, os dados produzidos trouxeram outros conteúdos a serem problematizados.

As “vivências” não se restringiram ao momento da entrevista em que houve o questionamento sobre elas e se fazem presentes ao longo de toda a entrevista, desta forma são encontradas vivências em outros espaços de análise da pesquisa, que foram agrupadas de acordo com os espaços que apresentassem maior contribuição.

As experiências e compreensões trazidas pelos docentes nos auxiliaram a entender melhor o contexto sócio-histórico em que estão mergulhados e, conseqüentemente, isso nos auxiliou na melhor compreensão da unidade de análise selecionada – as vivências.

Para análise das vivências nos apropriamos de outro conceito vigotskiano, o conceito de “sentido”, uma vez que o sentido se constitui como a leitura subjetiva dos sujeitos sobre a realidade, incluindo afetos, e, por isso, está atrelado à noção de vivência. Tal conceito nos auxiliou a buscar nos trechos selecionados não os significados explicitados, mas como os docentes atribuíram sentido às questões discutidas, como compreendem e vivenciam de modo pessoal os acontecimentos, as políticas, as relações. Os sentidos não comportam a dualidade do certo ou errado, do bem e do mal, mas assumem que cada sujeito apresenta uma compreensão singular a partir de suas experiências, sempre considerando o seu contexto histórico e cultural.

Por isso, as questões de caracterização, as questões sobre a docência, formação e verticalização e sobre as vivências são observadas em conjunto com os sentidos atribuídos pelos professores e constituem o movimento de análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas, estas foram impressas e durante a leitura e as releituras realizadas, os trechos foram sendo selecionados buscando constituir eixos de análise que não estavam definidos *a priori*. Neste trabalho optamos pela versão impressa das entrevistas. Tal impressão tornou-se um livreto que possibilitou uma aproximação diferenciada com o conteúdo a ser analisado. O documento impresso permitiu que os trechos fossem grifados, que ideias fossem anotadas às margens das transcrições. Esse movimento permitiu a identificação de trechos onde os docentes traziam questões que se aproximavam, contradições e outros aspectos relevantes para a análise.

Essa imersão nos dados nos auxiliou na definição dos eixos de análise: a docência, a formação de professores, a verticalização do ensino, as vivências. Entretanto, o processo mostrou-se bastante complexo, pois as vivências englobam episódios de formação e atuação, assim todos os eixos propostos se encontram entrelaçados e diluídos ao longo das entrevistas transcritas.

Por fim, foram se constituindo critérios para seleção dos trechos agrupados a partir da proximidade de seus conteúdos temáticos e sua relação com o objeto desta pesquisa, com o objetivo de elaborar as análises e realizar o diálogo dessas unidades com a fundamentação teórica. É necessário que se registre que os eixos elaborados passam pela subjetividade da pesquisadora, e que são uma possibilidade de interpretação, dentre outras, para este conjunto de dados.

6.1 A docência

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
(FREIRE, 1991, p. 58)

A docência nos Institutos Federais se constitui por diferentes caminhos: os professores que fizeram a sua primeira opção pela docência, os que primeiro tiveram experiências profissionais em outras áreas, os que inicialmente se dedicaram a pesquisa e depois desse percurso se tornaram professores.

Cardoso e Farias (2020) elaboram uma pesquisa de “estado da questão” sobre o conceito de docência através de um levantamento bibliográfico entre artigos, dissertações e teses. Concluem que há uma compreensão tácita do conceito, razão pela qual há um reduzido número de investigações. Para os pesquisadores o conceito de docência ainda é bastante difuso, geralmente compreendido como atividade intencional, subjetiva e complexa e poucos trabalhos trazem referência à dimensão política dessa profissão.

6.1.1 Os sentidos atribuídos pelos professores à docência

Como vimos, mesmo um conceito tão basilar como docência comporta inúmeras possibilidades de compreensão, por isso nos inquietou saber os sentidos que os docentes participantes desta pesquisa, que atuam nos Institutos Federais no contexto da verticalização do ensino, atribuem à docência.

É importante ressaltar que os sentidos atribuídos pelos docentes nesta pesquisa estão vinculados a um contexto histórico e cultural, como nos recorda Smolka (2004):

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (p.12).

Assim, observamos nos trechos destacados a seguir os sentidos atribuídos pelos professores quando respondem ao questionamento “O que é docência para você?”

A concepção de docência tem passado por muitas transformações ao longo do tempo. Ela já foi vista como missão, como dom e até mesmo como vocação.

Tardif (2002) nos recorda que, durante muito tempo, a profissão de professor foi vista como algo meramente vocacional, um ofício com um viés sacerdotal leigo ou mesmo um dom, razão porque era entendida como uma tarefa relativamente simples, sem a necessidade de maiores aprimoramentos no que diz respeito à formação e ao adequado exercício profissional. Aliás, nem mesmo status de profissão o magistério tinha. Nos trechos abaixo, os professores Luis Antonio e Gabriel indicam que já compreendem que a docência é uma profissão, que o docente é um profissional que possui conhecimentos específicos, “técnica, forma”, que pensa na matéria e um “pouco além”.

A docência é antes de tudo, uma profissão. E o profissional é o professor. Ele tem um... a forma, possui as técnicas, a forma também o... Como é que se diz? O sentimento para transmitir o conteúdo, um aprendizado, uma forma de pensar, o

pensamento, conhecimento, então, é nesse sentido que eu vejo a docência. (Professor Luis Antonio)

O docente, na minha visão, é um profissional que pensa um pouco nessas áreas diferentes do que é a física ou a matéria em si, e um pouco além. Isso sempre vai ser difícil, nunca é fácil. Porque a gente tem as nossas questões pessoais e a gente tem que passar por cima, usar aquilo como aprendizado e aplicar numa sala de aula que tem outras dificuldades. Outros alunos com outros problemas, outras famílias e, além de tudo, dificuldade com a sua matéria, que é pior ainda. É uma mistura de tudo. (Professor Gabriel)

O pesquisador Antonio Nóvoa (2009, p.6) nos recorda 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.” O professor Luis Antonio indica essa percepção quando afirma que a docência é um “sentimento”, indicando as questões pessoais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

O professor Gabriel sinaliza compreender que as dimensões profissionais e pessoais estão imbricadas, mas que no seu ponto de vista ele deve “passar por cima” das questões pessoais. Isto parece indicar, sob o ponto de vista do participante, que o professor deve separar as questões profissionais e pessoais para ser um bom profissional. A esse respeito, Nóvoa (2009) esclarece que o trabalho docente é humano e relacional e que isso exige que os docentes sejam “pessoas inteiras”, reconhecendo que apenas a tecnicidade e a cientificidade não esgotam o trabalho docente e, que para superar essa visão, é necessário investir em práticas formativas que propiciem a reflexão, a fim de que os docentes adquiram uma consciência do seu trabalho e de sua identidade como professor, a qual se constitui também a partir de suas experiências pessoais.

Os professores João Pedro e Manoel relatam percepções que se aproximam das trazidas pelo professor Gabriel sobre a docência estar vinculada às relações em sala de aula.

Acho que docência é ter esse contato com alunos especificamente no ambiente de educação formal, que é o caso aqui da nossa instituição. [...] docência também me parece que tem muito com estabelecer relações, relações em sala de aula... a sala de aula vai ficar sempre mediada pelo conteúdo que a gente vai estar trabalhando, enfim... mas também relações pessoais [...] vai muito além do conteúdo que você tem ali para trabalhar e eu acho que a questão das relações estabelecidas é fundamental nessa questão da docência. (Professor João Pedro)

Eu diria que é a possibilidade de uma troca de experiência, uma possibilidade de ajudar um grupo de alunos a ampliar o conhecimento e também ampliar o conhecimento junto com eles [...] acho que é um processo de troca de conhecimento. Cada vez mais eu tenho notado que é muito mais troca de conhecimento, do que mão única. Ainda mais eu que atuo em diferentes níveis, desde o menino do integrado até o jovem ou adulto da pós-graduação, então termina sendo muito troca. [...] A grande questão da docência é troca, é como eu definiria a docência. (Professor Manoel)

“Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, afirmam Tardif e Lessard (2009) e que, portanto, está submetida à complexidade dessas relações no interior do desenvolvimento do seu trabalho. O professor João Pedro revela sua compreensão acerca dessa afirmação, quando relata que seu trabalho extrapola a definição do conteúdo nas ementas, mas que se estrutura também a partir das relações estabelecidas em sala de aula. São nessas relações que o professor Manoel vê as possibilidades de “troca”.

Nessa ótica, Nunes (2015) discute que os participantes de sua pesquisa reconhecem o ato de ensinar como uma “via de mão dupla” na perspectiva de construção coletiva de conhecimentos entre professores e alunos da Educação Profissional, aproximando-se da afirmação do professor Manoel, que ressalta que a troca de conhecimentos é potencializada pela atuação em diferentes níveis.

A identidade docente, afirma Pimenta (1997, p.6) não está dada, é um “processo de construção do sujeito historicamente situado”. Assim, essa identidade se constitui também pelo sentido que “cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: ser professor” (Pimenta, 1997, p. 7).

Os professores José, Rosa e João Pedro indicam abaixo a sua relação identitária com a docência. Para a professora Rosa, isso se dá no momento em que ela assume uma função de gestão, o professor José indica que essa identidade é parte de um processo de constituição que ocorreu ao longo do tempo e o professor João Pedro aponta que a docência foi, desde o início, a sua escolha profissional.

Quando eu fui para a coordenação, eu acho que eu tive mais convicção ainda de que a minha relação com a docência é o que eu sou. É o que eu sei fazer, é o lugar onde me sinto confortável, assim, estando no magistério, sabe? [...] Eu tenho a revolução, é uma das minhas paixões mesmo e eu me sinto, todo dia que eu entro em sala de aula, apesar de tudo o que acontece fora, eu me sinto cada dia fazendo uma pequena revolução. É o meu lugar, eu não saberia... Eu acho que a gente faz mesmo. (Professora Rosa)

Eu acho que, hoje, a minha vida é ser docente. [...] Então, eu acho que professor, docência é dentro e fora da sala de aula. Acaba se tornando a sua vida como um todo. (Professor José)

Docência, para mim também é o meu trabalho, de certa forma é parte do que eu sou é parte do que eu sempre quis, eu sempre procurei. (Professor João Pedro)

Os trechos das entrevistas dos participantes reforçam a reflexão proposta por Garcia, Hypólito e Vieira (2005) no que se refere à identidade docente:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.52)

Tal fato também pode ser observado abaixo, na fala dos professores Manoel, José e Luis Antonio, quando afirmam que é “gratificante”, “prazeroso”, “significativo” e que sentem-se parte da vida dos alunos, bem como indicam ficar satisfeitos com o desenvolvimento deles após a conclusão dos cursos.

Agora é uma escolha profissional definitiva. Não me vejo fazendo outra coisa, a satisfação de você encontrar ex-alunos, ver o pessoal evoluindo, indo para áreas até muito acima do que a gente trabalha aqui, é gratificante. Tem alguns que tão já estão em outros países, no Canadá, na Alemanha. (Professor Manoel)

Minhas crianças brincam: “olha o professor”, onde a gente vai, nos conhecem. [...] É claro que a gente é só mais uma pedrinha naquele murão da vida deles, mas de saber que você é uma pedrinha ali, naquele muro que eles estão construindo na vida deles. Eu acho que isso é muito gratificante. (Professor José)

Eu acho que pelo menos 95% dos alunos gostam, alguns não gostam da gente não adianta, mais os que gostam da gente, quando a gente se encontra... pergunta da vida, [...] o que o curso impactou na vida dele, coisas que ele aprendeu, ele usou... então, é muito mais significativo, prazeroso como ser humano desenvolver a docência. (Professor Luis Antonio)

Nos trechos selecionados podemos perceber que outra marca da docência na vida desses professores é que o reconhecimento dessa profissão não está confinado aos muros da escola, que há um reconhecimento social da docência que se revela em todos os contextos de suas vidas. Nas palavras de Tardif e Raymond (2000), a identidade do professor abrange as marcas da sua ação profissional, como segue:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (p. 210).

Embora os docentes participantes tenham diferentes visões sobre a docência, no momento atual a compreendem como constituinte de sua identidade, de quem eles são. Reconhecem-se como profissionais e reconhecem também que há conhecimentos específicos para exercer essa profissão, e que ela é profundamente ligada às dimensões pessoais. Há o reconhecimento que trata-se de uma profissão que se efetiva na relação com o outro, com os alunos e com os colegas e que essa relação possibilita um processo de desenvolvimento de todos

os envolvidos. Os participantes atribuem à docência um sentido vivencial, um aspecto integrante da sua identidade e que embora não tenha sido a primeira opção para a maioria dos docentes, hoje é uma escolha profissional definitiva.

Tais sentidos possivelmente apresentem relação com as percepções sobre a sua trajetória profissional, que se evidenciaram quando nas entrevistas os participantes foram questionados sobre o caminho que os trouxe para a docência – “o que levou você a ser professor?”, bem como as condições de trabalho que serão tematizadas em seguida.

6.1.2 A trajetória até a docência

Sabemos que as trajetórias docentes são conduzidas por diferentes caminhos, mas isso se torna mais evidente no contexto dos Institutos Federais que possuem em seus quadros de magistério: licenciados, tecnólogos, bacharéis; recém-formados, mestres, doutores, com e sem experiência na docência e/ou em outras áreas profissionais.

Em seguida, apresentamos trechos das respostas dos docentes que podem auxiliar na compreensão de como esses professores vivenciam e atribuem sentido ao seu trabalho no contexto da verticalização do ensino. O professor João Pedro inicia resgatando um pouco da sua trajetória.

Eu sempre gostei muito de matemática e daí no ensino médio a gente começou a ter aula de Física e eu gostava das aulas de física [...] no segundo ano do ensino médio, como eu estava gostando de ter aula de física, eu me lembro de ter perguntado pra um colega, quem dá aula de física faz qual curso? Qual faculdade? Porque eu não sabia que existia uma faculdade de física, pra mim era um matemático ou engenheiro que dava aula [...] daí veio a ideia, vou seguir essa carreira, fazer o curso de Física. Eu não fazia ideia da diferença entre bacharelado e licenciatura. Eu gostaria de ser professor, a partir desse momento “ah gosto de Física”, quero ser professor de Física. [...] Sempre gostei de ter esse contato com os alunos, em nenhum momento passou pela cabeça deixar a licenciatura e ir pro bacharelado ou pra área de pesquisa básica, em nenhum momento. (Professor João Pedro)

No trecho destacado, o professor João Pedro indica que a sua escolha pela docência se iniciou na sua experiência discente, em seu interesse pela área de conhecimento, no caso a “Física”. Ele indica que inicialmente não tinha nenhuma referência sobre a formação de professores, o que fica evidente quando afirma que acreditava que era um “engenheiro” que ministrava essas aulas, mas que quando se informa sobre a possibilidade de estudar para ser professor, ele decide investir nessa carreira e que não sente dúvidas em relação a essa decisão. O professor Luis Antonio traz uma trajetória bem diferente do professor João Pedro, pois sua atuação anterior era no âmbito da engenharia.

Eu trabalhava como engenheiro em uma empresa. E as empresas, quando você está trabalhando como engenheiro, você faz curso de gestão de negócios e conhece tecnicamente o negócio da empresa, como ela funciona... depois acaba sendo

convidado também, a fazer a gestão nesse negócio, porque, como conhece o chão de fábrica, como é que a empresa dá dinheiro ou deixa de dar... você passa a ser um gestor. Então, para quem gosta da área técnica, ser gestor é um negócio muito diferente, porque você passa fazer gestão das pessoas e outras coisas da empresa. E qual é o problema? Você começa a contratar e descontratar, contratar e descontratar... mandar embora. E você deixa de ser uma pessoa que toma decisões técnicas e passa a ser uma pessoa que toma a decisão administrativas e então enquanto eu estava na empresa era assim. Por que que eu estou falando isso? Quando eu decidi dar aulas no colégio técnico era para resgatar essa questão, porque nas empresas não tinha mais espaço. Eu fui perguntar pro RH se eu poderia retroagir na carreira e ser novamente engenheiro, ela falou que não era possível isso, em empresa nenhuma. Já tinha cargo administrativo, fazia mais gestão do que engenharia. Como sempre gostei muito mais da engenharia, uma possibilidade de voltar a atuar na engenharia era na educação, porque educação você vai ensinar conceito, mas também vai fazer pesquisa, vai dar aulas práticas, auxiliar os alunos a construir às vezes algum protótipo do dispositivo... Então, portanto, é um resgate na parte da engenharia, então, a docência ela marcou nesse resgate da minha pessoa como a volta a ser engenheiro, a fazer a engenharia, no sentido da buscado desenvolvimento, de conhecimento da vanguarda. (Professor Luis Antonio)

No trecho da entrevista com o professor Luis Antonio podemos perceber um movimento contraditório, pois ele busca a docência para ser engenheiro, cujo afastamento da carreira se deu a partir do momento em que ele começa a ocupar funções administrativas na empresa onde trabalhava. O professor expressa um desejo de voltar a trabalhar com os conceitos da engenharia e busca um caminho no mercado de trabalho, mas quando constata essa impossibilidade decide buscar a docência para retomar os estudos e a prática de sua área profissional. Assim, a docência parece ser vista pelo professor como uma possibilidade de relacionar a engenharia à pesquisa e ao desenvolvimento de objetos/equipamentos, num modelo mais técnico e ligado às ciências exatas.

Por outro lado, ao assumir a docência como profissão, passa a compreender outras dimensões deste trabalho, como quando aponta a relação afetiva estabelecida com os alunos, em oposição com as relações que ele vivenciou no contexto da empresa como gestor. Relata perceber o impacto que o seu trabalho tem na vida dos alunos, que de certa forma apresenta o estabelecimento de um vínculo pessoal com o docente. Luis Antonio registra que esse vínculo como muito significativo, não apenas para o profissional, mas também de forma pessoal, “como ser humano”. Nesse sentido, Burnier *et. al.* (2007) ressaltam que:

A imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. A construção identitária subsidiará a maneira como o homem se coloca perante o mundo e diante das relações de trabalho. (p. 347).

Ao abordar o seu processo de ingresso na docência, o professor Manoel indica que a docência foi uma escolha devido a necessidade de prover sua família, foi uma questão de colocação profissional, pois em sua área não havia possibilidade de se desenvolver profissionalmente em sua cidade natal e que ser professor poderia garantir também sua presença junto à família. Sinaliza também uma compreensão negativa que possuía da docência, muito provavelmente devido às condições de trabalho e à remuneração, atrelada à experiência da mãe docente e gestora de escola quando diz “já sei o sofrimento que é”. A Professora Rosa também faz sua opção pela docência para se manter financeiramente, quando indica perceber a dificuldade de tornar-se pesquisadora em sua área.

É, foi questão realmente de colocação profissional. Quando eu estava terminando no último ano da faculdade, conversando com a minha professora de TCC na época: professor, para eu entrar na área e entrar realmente com peso, em que ir para São Paulo, tem que trabalhar alguns anos, tem que camelar alguns anos, ganhar pouco no começo para depois de melhorar pra carreira. Isso se eu fosse sozinho, mas na época era casado e tinha duas crianças pequenas. Era complexo, eu moraria num quarto 2 por 2 e comia pão com mortadela, mas não podia fazer isso com a minha família. Ela virou pra mim falou: existe a possibilidade da docência. Minha mãe já é professora, já é diretora de escola, já sei o sofrimento que é... (Professor Manoel)

Não era a docência. Ainda que eu tivesse interesse em trabalhar com pesquisa naquela época, eu já sabia que no Brasil não era exatamente o caminho que eu ia conseguir seguir, sobretudo na minha área. [...]. Eu pensei, eu preciso comer. Eu sabia que o mais seguro era docência. (Professora Rosa)

Rabelo (2010), ao estudar o estatuto econômico e social da profissão docente, afirma que, embora a docência seja uma profissão em queda do prestígio social e financeiro em relação aos salários de outras profissões que exigem nível superior, ser professor ainda é visto que uma forma de garantia para “sustentar a família”.

O professor José, ao retomar o que o trouxe à docência, relata que inicialmente desejava seguir a carreira de pesquisador, mas optou pela docência em virtude da dificuldade em ingressar no meio acadêmico.

Eu acho que, como a minha formação não era docente, e no Brasil, a gente não tem a carreira pesquisador, a docência acaba sendo para onde quem tem doutorado acaba indo. (Professor José)

Cabe ressaltar que houve entre os anos de 2003 a 2010, na gestão do Governo Lula, a criação dos Institutos Federais, possibilitando o ingresso de mestres e doutores nessas instituições, que têm como princípio a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, um grande número de mestres e doutores viu nos IFs a possibilidade da atuação docente com remuneração adequada, que permitiria que pudessem se manter; sem afastar-se totalmente da pesquisa, como podemos observar nas falas dos professores Rosa e João Pedro. Frigotto (2018) reforça essa questão levantada pelos docentes, indicando que na pesquisa que

desenvolveu sobre a institucionalidade dos IFs verificou na sua criação houve um ingresso de um grande número de mestres e doutores, a maioria sem nenhuma experiência na docência, cuja aspiração era atuar em pesquisa e no nível superior (p. 139).

Sobre o ingresso no IF, alguns docentes destacam a possibilidade de atuar na tríade pesquisa, ensino e extensão, como segue:

O IF tem muitos problemas, mas somos uma potência em termos de educação e de potencialidades, do que a gente pode fazer com essa relação: pesquisa, ensino e extensão, que a gente consegue de verdade fazer aqui no IF. (Professora Rosa)

(O IF permite que) a gente faça outras atividades para além do estar em sala de aula: pesquisa, extensão, orientações de projetos. (Professor João Pedro)

Acerca do mesmo tema, o professor José afirma que seu desejo inicial era ser professor/pesquisador na universidade, mas que ao chegar no Instituto Federal foi ministrar aulas no Ensino Médio. Esse fato parece indicar uma frustração inicial, mas em seguida indica que foi cativado pelo “Ensino Médio”, cuja relação com os alunos modificou sua percepção sobre as relações humanas, trazendo a expressão “a humanidade da coisa”. O docente também ressalta que o ambiente universitário ainda tem características como o “egocentrismo”, possivelmente se referindo ao status acadêmico ou a um possível distanciamento na relação entre professor-aluno, e que no ensino médio ele percebe que pode dar uma maior contribuição social, especialmente para os alunos em situação de vulnerabilidade social.

Eu queria entrar em uma universidade. Eu tinha currículo e conseguiria entrar. E aqui, eu entrei para dar aula no ensino médio. O que me cativou foi essa questão da humanidade da coisa, porque o mundo acadêmico ainda tem muito egocentrismo, e aí, quando você é mais desprendido dessas coisas, algumas coisas você fala: “não faz sentido”. E foi com o tempo que eu fui percebendo a importância da educação nessa pegada da contribuição social. Por mais que seja uma família carente, sabe da importância da educação, e vejo a importância de você ser o multiplicador dessa educação. (Professor José)

Os trechos das falas dos participantes sinalizam os caminhos que os conduziram até a docência. Sobre a trajetória e a escolha profissional da docência, Tardif e Raymond (2000), ressaltam que a

a trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. (p. 238)

Notamos que os docentes percorreram diferentes caminhos de ingresso na docência, mas hoje a reconhecem como parte da sua identidade, considerando-se professores perante a sociedade e perante “os seus próprios olhos”.

6.1.3 A docência no Instituto Federal

Aqui nos referimos às respostas dos participantes sobre a questão: o que é ser professor no Instituto Federal?”, considerando que o lócus deste estudo é o IFSP – *Campus* Itapetininga.

Vale frisar que o Instituto Federal é uma instituição de ensino muito recente na história do país e que a docência que se desenvolve neste espaço, a qual chamamos nesta pesquisa de “docência multifacetada” implica o desenvolvimento de atividades de ensino nos diferentes níveis, além das atividades de pesquisa e extensão. O objetivo do questionamento era conhecer a compreensão dos participantes sobre a docência no IF e suas características singulares em relação à atuação docente.

Em conversas informais entre os servidores dos Institutos Federais, quando se discutem assuntos relativos ao hibridismo institucional da oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino, além das atividades de pesquisa e extensão, muitos se referem à instituição como “ornitorrinco”⁶². O ornitorrinco é um animal muito peculiar que se reproduz através de ovos, se alimenta de leite materno quando filhote, nada e possui um bico, embora seja classificado como mamífero. Essa indefinição das características desse animal, que se aproxima de outros, mas não corresponde a todas as características de nenhum, possivelmente levou os servidores a compará-lo ao arranjo educacional dos IFs.

Inicialmente, os docentes Gabriel e Rosa recordaram que o primeiro contato com o Instituto Federal foi na época em que prestaram o concurso de ingresso e indicam um desconhecimento sobre as características singulares da instituição.

(O Instituto Federal) era um lugar possível, sinceramente, foi assim. Quando eu fiz a opção pelo IF, eu estava com a ideia de ir para Amazonas, trabalhar na UFAM. [...] mas um amigo comentou comigo... por que você não tenta prestar concurso no Instituto Federal? Depois que eu fui ver o que que era o Instituto Federal... inclusive ele falou de Itapetininga, que seria ensino médio com salário de ensino superior. Eu falei... nossa, que maravilha, já pensou? Eu já comecei ir atrás e foi assim que eu conheci, não imaginava que o Instituto Federal seria o que é hoje. Quando cheguei que eu fui entender como é realmente, porque não é só ensino médio, ensino superior. Tinha mais coisas. Tudo em um lugar só. (Professor Gabriel)

[...] Eu sabia que era para trabalhar com a educação técnica e tecnológica. Eu sabia que era para aula da minha área, então imaginei que eu tivesse aulas no médio. Imaginei que tinha os cursos técnicos integrados. Mas eu achei que a gente tivesse outros cursos de graduação que eu pudesse encontrar uma pedagogia, por exemplo.

⁶² Tal referência pode ser inspirada na obra Francisco de Oliveira: Crítica à razão dualista - O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003

Eu nem sabia onde era Itapetininga, ninguém pra falar a verdade, não sabia quais cursos tinham aqui. Eu sabia que o IF tinha educação verticalizada, do médio ao superior. Mas eu não sabia quais cursos, onde eu ia trabalhar dentro da instituição.
(Professora Rosa)

Neste trecho, o professor Gabriel comenta que a maior atratividade foi a remuneração e que, somente após o seu ingresso no IF, soube que sua atuação se daria também no ensino superior. A professora Rosa, por sua vez, afirma que “imaginava” como seria, mas não tinha nenhuma informação concreta. Outro aspecto interessante é que a indicação da modalidade “Educação Técnica e Tecnológica”, nas palavras da professora, em comparação com a “Educação Básica”, não é tão clara para os docentes devido as inúmeras possibilidades formativas dentro da modalidade.

Cabe lembrar que nesta pesquisa foram convidados participantes considerados “experientes”, com atuação acima de cinco anos na instituição. Os docentes indicam que havia uma falta de clareza sobre o Instituto Federal e isso tem impacto na forma como foram constituindo a docência neste espaço, pois ela não estava dada, mas foi sendo construída coletivamente dentro do *campus*, através das descobertas e da rotina junto aos cursos, dos diversos níveis de ensino, das especificidades da carreira EBTT, entre outros aspectos que indicaram desconhecer quando ingressaram no *campus*.

Ademais, torna-se importante mencionar que o titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) à época da criação dos Institutos Federais, Eliezer Pacheco (2015) indica como as potencialidades da atuação docente na instituição que possui a oferta de ensino verticalizada.

Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, de pesquisa e de extensão. A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. (Pacheco, 2015, p.23).

Ao refletir sobre o que é ser professor do IF, os participantes trouxeram, de forma recorrente, as diferenças entre atuar no IF em oposição a outras redes, ressaltando especialmente as condições de trabalho.

Eu acho que é muito complexo. É uma complexidade muito grande de a gente ter muita diferença de perfil, é diferente de uma universidade, onde você tem geralmente um perfil de um aluno mais... mais equilibrado já na vida. Geralmente, os alunos de uma universidade, eu tenho essa percepção, eles não têm tantos problemas como a gente observa aqui no Instituto. Desde quando a gente entrou aqui, a gente (referindo-se a conversa que teve com outro professor) sempre conversava que o primeiro problema que a gente tem que resolver com o aluno é a autoestima. Aqui na região, o

problema de baixa autoestima é muito grande. E isso talvez seja consequência dos problemas sociais que a gente tem na região. Essa complexidade de ser professor no Instituto está associada ao perfil dos nossos alunos. (Professor José)

O professor José ressalta que ser professor do Instituto Federal é “muito complexo”, e associa esta complexidade aos perfis das turmas e as condições socioeconômicas existentes, como pobreza ou vulnerabilidade social, da população do município onde se localiza o *campus*. Aqui também podemos inferir que ele traz uma percepção sobre como são os alunos da universidade, muito provavelmente apoiado na sua experiência como discente e também não relaciona as questões de perfil dos alunos com o sistema de cotas⁶³ que tem, ao longo dos anos, permitido o ingresso de alunos em situação de vulnerabilidade social nos Institutos Federais.

O professor Manoel apresenta críticas em relação ao processo de atribuição da carga horária nas escolas técnicas estaduais, se referindo à disputa com outros educadores e à incerteza quanto aos benefícios financeiros a ela vinculados, bem como ressalta a vantagem de ser contratado por 40 horas semanais de trabalho no IF.

É o choque cultural, é a questão da visão de um profissional na área de educação que não só da aula. Para quem veio de outras instituições, o profissional de educação é aulista. Ele entra, dá a aula dele vira as costas e vai embora. É todo final de ano, todo final de semestre ele fica disputando com companheiro de serviço a aula, então, você não consegue criar um corpo de equipe, você não cria um corpo de curso, porque todos os todos os profissionais terminam sendo adversários no momento da atribuição de aula. É um verdadeiro faroeste o dia da atribuição. Era muito complexo o dia da atribuição de aulas porque você pode ficar com o mínimo de aulas e você ganha por aula dada. Não é como aqui que você é um professor contratado por 40 horas, na ETEC você é aulista, você ganha pelas aulas que você dá. Isso impacta muito, impacta desde a qualidade do curso, de ter uma maior coesão entre os profissionais do curso. Até um impacto na vida profissional e pessoal do professor, porque ele consegue planejar o orçamento. Porque na ETEC, a cada semestre, ele não sabe quanto vai ser o pagamento dele. Na ETEC o que acontece, o olhar da ETEC... ela mede os cursos pelo número de entrada e número saída. Não deu demanda de entrada e a saída está muito baixa, fecha o curso. O professor é concursado por um componente curricular que existe naquele curso, então se deixou de existir o componente e não tem aula livre, o professor é mandado embora, mesmo concursado. (Professor Manoel)

A primeira dimensão salientada pelo professor Manoel é que no Instituto Federal os docentes trabalham 40 horas e a maioria opta pelo Regime de Dedicção Exclusiva (RDE),

⁶³ A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, reservam 50% das vagas ofertadas em instituições federais de educação à candidatos oriundos, integralmente, de escolas públicas (incluindo modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e conclusão do Ensino Médio Pelo Enem, de acordo com suas características socioeconômicas. As vagas reservadas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio por pessoa e metade para estudantes de escolas públicas independente de renda. Em ambos os casos, também é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=431 Acesso em: 24 jun. 2023.

onde o professor recebe um incremento em seu salário para atuar exclusivamente na instituição, em oposição aos docentes da ETEC que ganham por aula dada. Refere-se que tal fato na ETEC ocasiona uma “competitividade” pelas aulas e isso limita a constituição de um corpo docente coeso na instituição. O professor também comenta que os docentes da ETEC não têm segurança para planejar nem mesmo seu orçamento e que isso impacta o seu trabalho pedagógico. A segurança financeira também foi um fator decisivo para que a professora Rosa optasse por atuar na instituição. Essa professora aborda sua realidade difícil mencionando a necessidade de trabalhar para ajudar a família e destaca a importância da docência no IF como um contexto que pode lhe proporcionar estabilidade monetária.

Eu tive que trabalhar muito cedo pra ajudar em casa, pra pagar a faculdade e tudo mais. Eu tive uma carreira até chegar no IF bastante acidentada, em termos de ter que trabalhar em tudo quanto é lugar, para dar duzentos e cinquenta mil aulas para poder conseguir pagar as contas. Eu tinha uma relação de amor pela docência de entender que era o meu lugar, mas também ao mesmo tempo, era uma relação de sobrevivência muito difícil. Então você mira um pouco essa coisa de... bom é esse é o meu lugar, mas eu preciso ter uma carreira mais confortável. Então quando eu vim pro Instituto Federal, tinha um pouco essa relação de melhorar financeiramente a minha carreira. Eu já tinha amor pela profissão, mas eu precisava comer com ela também, ter melhores condições de trabalho. (Professora Rosa)

O professor Manoel se refere às condições de trabalho no IF, que lhe possibilita flexibilidade e estrutura adequada para realizar atividades educativas junto aos alunos e o professor João Pedro retrata um aspecto semelhante, também sobre as condições de trabalho, focalizando as diferenças na atuação do IF em comparação com instituições privadas, onde não há estabilidade na carreira.

O que me chamou atenção no Instituto Federal foi a estrutura e a carreira, ter tempo para além da aula, atender o aluno, poder desenvolver atividades diferenciadas com aluno, ter um espaço onde você consiga desenvolver um projeto... Isso é muito legal. (Professor Manoel)

Eu gosto muito daqui, e o que eu acho muito legal são as condições de trabalho, porque que eu digo isso? Porque comparando, por exemplo, com a realidade de um professor de uma faculdade privada ou até mesmo da rede pública estadual do fundamental ou do ensino médio, aqui a gente tem melhores condições para trabalhar em vários sentidos. Claro, a questão do salário é um dos pontos, mas eu acho que a questão de quantidade de aulas, por exemplo, que a gente tem possibilita que a gente prepare melhor, que a gente faça outras atividades para além do estar em sala de aula, pesquisa, extensão, orientações de projetos, enfim, e então eu gosto muito de estar aqui e espero ficar por muito tempo. (Professor João Pedro)

O professor João Pedro comenta ainda que a remuneração é muito importante, mas que ele valoriza a carga horária destinada às aulas, o que possibilita aos docentes o desenvolvimento de outras atividades na instituição.

A esse respeito, a professora Rosa ressalta a carga horária e a infraestrutura física do IF, considerando-os como aspectos diferenciais desse contexto. Ela destaca ainda a qualificação do corpo docente (93% dos docentes do *Campus* Itapetininga possuem mestrado ou doutorado) e que todas essas condições favoráveis atraem para o campus alunos interessados, o que potencializa o desenvolvimento da ação pedagógica.

A gente tem um corpo docente é qualificado, bem remunerado e que na sala de aula tem condições objetivas para fazer o seu trabalho. Então isso eu acho que isso faz diferença em conjunto, [...]. Acho que isso é uma condição importante. A gente tem um conjunto de alunos que é interessado, que entra no IF e tem desejo de estar, isso também faz muita diferença, [...] Isso muda também o processo de relação ensino aprendizagem. E por mais que a gente tenha problemas estruturais graves, as nossas condições de trabalho são muito melhores do que as condições de trabalho em qualquer outra rede. Com a precarização que a gente tem no Brasil hoje não dá. [...] o fato de darmos só dar 14 aulas por semana, e não poder dar mais do que isso, o fato da gente ter estruturas de vídeo de TV, de acesso... Infraestrutura. Tem muita coisa ainda, mas não é mais giz e lousa. Tem estrutura, você tem condições para dar aula, você pode fazer projetos de ensino com aluno que tem a bolsa e essas estruturas todas fazem diferença para você fazer um bom trabalho também. (Professora Rosa)

Os professores Manoel, Gabriel e José destacam mais um diferencial da instituição, o apoio pedagógico, o fato de receberem apoio para lidar com questões do cotidiano escolar para a qual não se sentem preparados para atuar.

Eu acho que o que mais ajuda [...] é a questão de como nós somos contratados aqui, então você ser 40 horas você ter tempo na instituição, você ter tempo de ter esse contato com os colegas, de ter, muitas vezes, o contato com o pessoal do sociopedagógico. [...] numa escola igual a ETEC você não tem tempo. Você não tem uma equipe sócio pedagógica lá. Você tem um coordenador, mas o coordenador, ele também é um professor que está menos tempo em sala de aula pra fazer uma parte burocrática, muitas vezes, até tenta fazer um meio de campo com aluno, mas não é... ele não tem uma formação para resolver certos problemas, na questão didático pedagógico, ele é um professor que também está sentindo a mesma dor. Eu também já fui coordenador de curso na ETEC e não tem muito suporte, tem coisas que não são da sua formação, por exemplo, você tem um aluno que está passando por um problema social, um problema psicológico.... São formações diferentes das que a gente tem, aqui tem para quem pedir socorro. Eu acho que a gente foi aprendendo isso, eu acho que ao longo desses 11 anos, além da convivência com os colegas e tudo, a gente foi aprendendo a usar essa infraestrutura. Eu vim de uma instituição, que você tinha que se virar com tudo e ainda ter que pensar em garantir as contas pagas no próximo semestre. (Professor Manoel)

Eu vejo o Instituto Federal, aqui (Itapetininga) principalmente, como um espaço excelente para questões educacionais. Temos o apoio psicológico dos alunos, coisa que nas outras escolas não tem isso. Um aluno tem dificuldade, transtorno, alguma coisa, a gente já encaminha pro sócio e tem um trabalho do sócio em cima e nas outras escolas não tem isso. Em escola estadual, com muitos alunos com problemas não tem esse apoio que a gente tem aqui. (Professor Gabriel)

Eu acho que é importante para a sociedade aqui ter, por exemplo, sociopedagógico, a gente tem que ter equipe de apoio que seja para ajudar o aluno [...] por mais que você tente resgatar o aluno, com recuperação paralela e não sei o quê [...] profissionais que tem essa formação podem ajudar bastante a gente nessa verticalização. (Professor José)

Os docentes mencionam a importância do trabalho do Sócio⁶⁴ no acolhimento, atendimento e acompanhamento dos alunos com queixas psicológicas, relativas às dificuldades de aprendizagem, deficiências, entre outras questões, comparando a realidade de uma escola pública da rede estadual onde os docentes não contam com esse apoio e que isso possivelmente dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O professor César acrescenta que, além desse apoio, ele vê a proximidade dos docentes com os alunos de maneira muito positiva e que esse é um diferencial com relação à universidade e que isso torna o espaço escolar mais acolhedor.

E aqui tem outra coisa muito interessante. É o seguinte: a disponibilidade dos professores de atender, além de toda a parte do serviço sociopedagógico, na orientação de estudo, toda uma infraestrutura que é diferente da universidade. Na universidade, muitas vezes, se você falar com o professor, é primeiro salinha, porta fechada. Cria barreiras. Aqui, não. O professor está mais presente, os alunos têm mais liberdade, então, eu acho que essa estrutura do Instituto Federal, ela é mais efetiva, mais acolhedora também para os alunos, entendeu? (Professor César)

Esse professor acrescenta que, além desse apoio, ele vê a proximidade dos docentes com os alunos de maneira muito positiva. Um aspecto relevante apontado pelo professor Manoel no *Campus Itapetininga* é que ele reconhece em sua área um “corpo de equipe bastante forte” e que isso fortalece o curso.

Eu vou dizer pela área que eu trabalho, e por alguns colegas que eu conheço em outra área, eu acho que tem a gente tem um corpo de equipe bastante forte. Existem divergências de opiniões, mas a gente consegue chegar num consenso para que da porta para fora da sala dos professores, a gente tenha um discurso unificado com os alunos e com a instituição. Eu acho isso fortalece muito o curso. E termina, por exemplo, dentro do próprio curso que nós abrimos, isso se reflete. (Professor Manoel)

No que concerne à integração entre os professores, torna-se importante mencionar que condições favoráveis de atuação e o reconhecimento do trabalho desenvolvido podem favorecer uma ação educativa mais dialógica e colaborativa. Nesse sentido, para Tardif e Raymond (2000), o professor “tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão.” (p. 233)

Em geral, os participantes indicam que o Instituto Federal oferece boas condições de trabalho, infraestrutura apropriada (laboratórios, recursos audiovisuais, etc.), número de aulas que permite seu planejamento e também desenvolvimento de outras atividades, como pesquisa e extensão; qualificação do corpo docente que atrai alunos interessados; proximidade com os

⁶⁴ Sócio é o nome ao qual alunos e servidores, no cotidiano escolar, se referem à Coordenadoria Sociopedagógica.

alunos, apoio no trabalho com os alunos que apresentam questões específicas, remuneração adequada e bom relacionamento interpessoal dentro das áreas que atuam. Em síntese, consideram o IF como um espaço com muitas potencialidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, não apresentando aspectos negativos desse contexto em suas falas.

6.2 A formação de professores para a Educação Profissional no contexto da verticalização do ensino

A formação de professores para Educação Profissional, como vimos anteriormente, é fortemente marcada por processos provisórios e aligeirados, cujo planejamento e implementação nunca se efetivou adequadamente. As questões relativas à formação estavam estruturadas na parte inicial do roteiro, na caracterização, e foi feito um questionamento para os docentes durante a entrevista: “Você teve formação para atuar nos diferentes níveis de ensino/na verticalização do ensino?”

Embora seja redundante, vale ressaltar os diferentes perfis de formação inicial dos docentes: licenciatura, tecnologia e bacharelados. Os licenciados têm na formação inicial um percurso de preparação para o exercício da docência; para os bacharéis e tecnólogos esta formação tem como objetivo a compreensão das bases científicas para o exercício profissional nas diferentes áreas do conhecimento.

O professor João Pedro é licenciado em Física, teve sua formação inicial para o exercício da docência, entretanto, e para atuar nos diferentes níveis de ensino indica a importância dos estudos no âmbito dos cursos de pós-graduação: mestrado e doutorado realizados na área de educação.

[...] mestrado e doutorado na área de educação. Isso acabou me possibilitando leituras mais variadas, no sentido de leituras na área de psicologia da educação, do estado da Educação, de filosofia da educação e [...] até mesmo grupo de pesquisa com pessoas de áreas diferentes, [...] leituras para área de humanas, disciplinas que de certa forma vão fomentar mais conversas, diálogos e discussões mais amplas que as discussões da Física, eu acho que isso contribuiu muito. Nesse quesito de poder olhar para os alunos, de tentar representar onde eles estão, de uma forma talvez mais coerente algo que eu acho que se eu teria, por exemplo, fazendo feito um mestrado na área de Física, que isso tenderia a ser bem mais limitado. (Professor João Pedro)

Em 2009, Gatti *et al.* (2009) ao desenvolver uma ampla pesquisa sobre a profissão docente no Brasil realizaram a análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura e constituíram algumas sínteses: há predominância da formação disciplinar específica em detrimento da formação pedagógica, a frágil relação entre teoria e prática e também entre formação específica e pedagógica, atividades de estágio pouco estruturadas. Tal situação

retratada pelas pesquisadoras reforça a ideia trazida pelo professor João Pedro, pois embora sua formação inicial tenha sido a docência, esta teve uma contribuição menor do que os estudos de pós-graduação na área da educação no que se refere à relação com os alunos.

O professor João Pedro nos trouxe a visão de um professor licenciado, mas os professores cuja formação inicial se deu no bacharelado trazem outras reflexões sobre a formação para o trabalho no contexto da verticalização do ensino.

O professor Luis Antonio informa que ao ingressar no Instituto Federal fez o curso de Formação Pedagógica, que, segundo o docente, é para os professores que não tem “estudo da educação”. Reconhece a contribuição do curso, mas destaca como importante a compreensão da “sensibilidade do professor com o público” e que esse conhecimento ele adquiriu em outra área, ligada à liderança.

Teve a formação pedagógica, que é a formação para os engenheiros que não têm essas questões da pedagogia, não têm esse estudo da educação, do ensino, a gente entra em contato com a legislação da educação, que é bastante importante. Então, quando eu comecei a fazer esse curso – é um curso de um ano e meio – algumas coisas foram se ajustando. Mas, eu acho que, com certeza, os conceitos voltados à pedagogia, à didática, à avaliação são importantes. Mas, não mais e nem menos, mas tão importante é a sensibilidade do professor com o público, (o aluno). Eu aprendi, já na indústria, que, quando você vai preparar uma fala, [...], eu tinha feito uma disciplina que falava sobre liderança, não na educação, então, tinha alguma coisa em relação a essa psicologia de quem está escutando, de quem está interpretando a sua fala e como abordar. Porque você tem que preparar o que você vai falar para o público, você tem que, pelo menos, ter uma noção ou conhecer o público para quem você vai falar. Isso eu aprendi já há muito tempo, não no âmbito da educação... (Professor Luis Antonio)

A pesquisa de Gariglio e Burnier (20147) ao investigar os saberes e práticas dos docentes de Educação Profissional, indicam uma constituição da prática docente próxima da expressada pelo professor Luis Antonio.

A forte referência no mundo do trabalho, o peso da formação técnica, a crença difundida de que a EP seria o correlato do treinamento, a visão corrente de que esses professores não pertenceriam ao campo da educação, juntamente com a noção de que, para ser professor de disciplinas das áreas tecnológicas, mais valem o conhecimento dos conteúdos tecnológicos e a experiência no mercado do que propriamente a formação pedagógica, são alguns dos objetos-condições que constituem o contexto da prática docente na EP. (Gariglio;Burnier, 2014, p.952)

A experiência prévia e os conhecimentos adquiridos na indústria são relevantes para o trabalho docente na educação profissional, mas não devem se confundir ou ainda, substituir os conhecimentos próprios da docência. A disciplina que discutia conceitos ligados à liderança apresentava, muito provavelmente, objetivos que tinham um viés da psicologia a serviço da gestão e da produtividade, que diferem completamente dos conhecimentos no campo educacional como e a relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

A falta de reconhecimento da importância dos conhecimentos pedagógicos na atuação do professor pode decorrer da desprofissionalização docente (Gauthier, 1998; Nóvoa, 2017) caracterizando a docência como um “ofício sem saberes”, ensejando a compreensão de que para ser um bom professor na educação profissional basta a formação na área específica e a experiência profissional.

O professor César, que também é bacharel, já indica uma percepção um pouco diferente, pois reconhece que a formação pedagógica trouxe uma contribuição na sua reflexão sobre a docência. O docente propõe uma reflexão comentando que na formação inicial de professores, como na Licenciatura em Matemática, por exemplo, os licenciandos fazem reflexões sobre o exercício da docência a partir dos conteúdos específicos – da didática do ensino da Matemática e que isso não é possível na Educação Profissional, bem como demonstra sentir falta/necessidade dessas discussões em sua formação.

A formação pedagógica ajuda a gente a pensar na docência [...] por exemplo, a gente vai formar um professor de matemática na licenciatura, a gente tem uma carga horária de didática do ensino da matemática. Então, eu vou discutir com o futuro professor, a didática do ensino da matemática, mas não tem ninguém que vai discutir com você a didática do ensino da área técnica em que eu atuo. Não existe, então você tem que criar. (Professor César)

Possuir o conhecimento específico em uma área não é o único conhecimento necessário para que se possa ensinar. A pesquisa de Vieira (2017) ao investigar a docência na educação profissional explicita que os professores da formação profissional em suas aulas precisam transformar os conhecimentos científicos em conteúdos escolares e que o fazem por meio de diferentes estratégias de ensino, mas que, devido as especificidades de cada área, acabam por adotar uma abordagem tradicional de ensino dos conteúdos. A pesquisadora conclui que há a ausência de uma didática da educação profissional, e que esta é uma temática que necessita de mais pesquisas e aprofundamento.

Desta forma, os docentes que atuam na educação profissional utilizam os recursos que dispõem para atuar no ensino profissional: emoções, corpo, personalidade, cultura, pensamentos, marcas da formação e atuação em outra área profissional antes da docência. (Gariglio; Burnier, 2014).

Neste sentido, reforçamos a importância do período de indução profissional (Nóvoa, 2017, 2019; Alarcão; Roldão, 2018) no percurso formativo dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica. Se observamos que não há estudos sobre didática e metodologia dos conteúdos específicos da formação técnica, se identificamos a inviabilidade de desenvolvê-los em todas as inúmeras áreas devido, o período de indução profissional auxiliaria a os docentes ingressantes a ter contato com as propostas didático-pedagógicas dos professores mais

experientes dentro da área específica que irão atuar. Isso potencializaria os espaços formativos institucionais, com contribuições para todos os participantes, e evitaria que os ingressantes na carreira tivessem que “criar” sozinhos um caminho possível de atuação na disciplina.

Alarcão e Roldão (2018) destacam que o papel da indução profissional vai além da socialização profissional, mas que possibilita a construção de conhecimento profissional, neste caso específico, de aspectos didáticos e metodológicos das disciplinas da formação profissional:

no centro de qualquer processo de desenvolvimento profissional bem sucedido, muito particularmente na fase de indução, não podem estar apenas aspetos de socialização profissional, ainda que se considerem e sejam talvez os que prevelecem no sentimento do professor principiante. Tem de ser colocado no centro aquilo que constitui a marca da distinção profissional: a construção de conhecimento profissional, capaz de dinamizar transformativamente a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado. (p.120)

Ainda sobre o curso de Formação Pedagógica, o professor César ressalta a vivência de uma disciplina que foi vista como positiva e que contribuiu com a sua formação ao possibilitar a troca de ideias/experiências.

É, mas teve disciplinas que a gente fez na época, por exemplo, o curso (Formação Pedagógica), basicamente foi uma troca de ideias. A professora proporcionou que cada um expusesse seus métodos de ensino [...] isso foi muito interessante porque você começa a ver: “o fulano trabalha com TBL”, nunca ouvi falar na vida. Eu acho que isso foi muito bacana, a troca de experiências. E tem as teorias dos educadores que você vai lá, estuda tudo direitinho. Acaba ajudando. Mas, eu acho que uma coisa muito legal foi, principalmente, a parte de troca de experiências, porque tinha gente que já tinha mais experiência na docência. (Professor César)

Gomes (2018), ao investigar as trajetórias dos professores de educação profissional, indica que eles reconhecem que a maior contribuição para a constituição de sua docência se dá através da experiência da sala de aula e do convívio com os colegas.

Ao serem questionados sobre a formação, os professores José e Manoel apenas tangenciam os processos formativos e indicam, que em sua visão, a maior contribuição para a sua prática vem das trocas com os colegas, assim como afirmou também o professor César.

Eu acho que não dá para descartar esse aprendizado das formações [...] mas a gente constrói bastante na sala dos professores. A gente senta para tomar café ali, a gente começa a conversar, um colega faz uma prática, a gente troca. [...] Essas trocas são muito importantes. (Professor José)

Na minha área, nós fazemos um café. Ele começa a debater um pouco sobre as dores que está sentindo nas turmas e cada um conta um pouco do que das dores e do que está fazendo para tentar superar, superar essas dores com os alunos. Eu acho que essa troca de experiência dentro da sala dos professores, esse momento pedagógico do café ajuda a pensar, porque às vezes alguém também diz: eu fiz essa técnica que funcionou, fiz essa dinâmica que foi legal, então a gente termina trocando ideias... Você vai reelaborando a disciplina... [...] a gente compartilha, o material. (Professor Manoel)

Os trechos acima revelam que o momento do café, onde se dá a “troca” de experiências, o compartilhamento das “dores” com os colegas é visto como valioso. É possível que este momento de troca seja tão importante para os professores porque propicia uma reflexão sobre a prática, ancorada no cotidiano da sala de aula, a partir do trabalho com os conteúdos específicos da área.

Devido ao número de áreas e cursos que convivem no *campus* Itapetininga: Edificações, Mecânica, Informática, Física, Matemática e Formação Pedagógica, é muito difícil institucionalmente promover ações formativas em todas essas áreas. Sobre os espaços formativos Nóvoa (1992) nos recorda que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1992, p.14).

Esses espaços têm grande potencial formativo, como afirma Nóvoa (1992), mas eles não prescindem que se busque a constituição de redes coletivas de trabalho, para que possa se efetivar a formação continuada, onde todos se reconheçam como profissionais docentes, reafirmando a profissão.

Nesses espaços o *campus* se divide em áreas, pois as reuniões são organizadas por curso, ou seja, há cada vez menos espaços coletivos de encontro, de debate e de formação. Desta forma, há necessidade de momentos de intersecção, onde seja possível o estabelecimento de um diálogo formativo coletivo, favorecendo a integração entre as áreas em detrimento de ações pedagógicas isoladas ou pouco integradoras.

Vale lembrar que o Instituto Federal de São Paulo tem uma política de formação docente instituída através da Resolução IFSP nº 138/2015⁶⁵. Tal resolução indica que o *locus* preferencial das formações deve ser o *campus*, que o trabalho será desenvolvido por uma equipe eleita para essa finalidade e que deverá ser realizada pelo menos uma reunião mensal com, no mínimo, duas horas.

Como profissional atuante nesse contexto, considero que há muita dificuldade em se colocar em prática as orientações da resolução devido a necessidade de adequação de tempos/espaços que possibilitem a participação de todos os docentes, de temas que sejam relevantes para todos os níveis e áreas, entre outros aspectos que decorrem em uma certa resistência na participação dos professores.

⁶⁵ Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/2E2xw4ByyjrJIIG#pdfviewer> Acesso em: 10 jul. 2023.

A resolução ainda prevê a obrigatoriedade da frequência dos docentes a, pelo menos, 20 horas de atividades de formação continuada a serem comprovadas através de certificação. A formação poderá se dar através das ações institucionais ofertadas, ou outra ação de preferência do docente. Tal exigência pode corroborar para o que Imbernón (2009) chama de “burocratização mercantilista da formação”, que só ocorre por força da exigência da normativa e acaba sendo vista pelos docentes como mais uma “tarefa” a se cumprir.

Cabe mencionar que as ações formativas ofertadas no âmbito do Instituto Federal – *Campus Itapetininga*, no ano de 2023, estão sendo realizadas de forma remota e de participação voluntária em formato de palestra, conforme proposta pela “equipe de formação continuada” do campus nesta gestão. Não há nenhuma ação vinculada ao trabalho do professor, seja nos conteúdos específicos, seja nos conteúdos pedagógicos. Assim, essas formações baseadas em um modelo de “treinamento”, onde o expert do tema escolhe o conteúdo para problemas genéricos, geralmente tem pouco ou nenhum impacto no trabalho dos professores, pois o que encontram em suas salas de aula são situações bem mais complexas do que os problemas genéricos apresentados. (Imbernón, 2009)

A portaria IFSP nº 12/2021⁶⁶ aprovou a Política de Desenvolvimento de Pessoas. Essa política prevê que os professores que ingressam em cursos de pós-graduação *stricto-sensu* possam ter afastamento total das atividades para se dedicar à pesquisa, mas os estudos não precisam ser obrigatoriamente na área da docência, podendo ser na sua área de formação específica. No caso da Educação Profissional, compreendemos que é importante que os docentes realizem formações em sua área específica e que isso deva ser incentivado institucionalmente, visto que esses conhecimentos impactam diretamente a formação dos alunos, entretanto, este espaço não se configura como formação docente, pois se restringe aos conhecimentos específicos da área e não aos estudos de sua metodologia, por exemplo.

Tais ações institucionais são muito importantes para a formação docente, mas há inúmeras questões sobre as quais é preciso refletir para que se possa avançar, por exemplo, para efetivar a reflexão sobre a prática docente nos contextos formativos e estabelecer discussões contextualizadas em uma proposta de construção coletiva como prevê a Resolução IFSP nº 138/2015.

As reuniões de curso que ocorrem semanalmente poderiam se configurar como um espaço de partilhada e acompanhamento das práticas, de reflexão sobre o trabalho docente (como sugere Nóvoa, 2017) , entretanto, as demandas para as reuniões são tantas que, embora

⁶⁶ Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/Capacitacao/PORT_NORMATIVA_RET_012_2021.pdf
Acesso em: 10 jul. 2023.

já tenham sido propostas inúmeras atividades formativas, na maioria das vezes elas foram “engolidas” por questões “urgentes” tais como: acompanhamento dos alunos, decisões relativas às questões do *campus* (infraestrutura, verbas, elaboração de projetos, implementação de legislações) que, na maioria das vezes, são administrativas.

Os docentes que não tem como formação inicial a licenciatura, como apontado anteriormente, tem que obrigatoriamente participar dos cursos de formação pedagógica. Em que pese as considerações feitas sobre essa formação: aligeirada, desconectada da prática, entre outros aspectos, o curso se apresenta como uma formação inicial para esses profissionais, e possui uma relevância na carreira, conforme foi apresentado por alguns participantes.

Percebemos que os professores não trouxeram muitas questões relativas à formação, ou quando elas são trazidas, não são aprofundadas, mas apenas tangenciadas. Uma inferência que elaboramos, a partir dessa constatação, é que em nenhuma formação, seja para licenciados ou bacharéis, e neste caso nem mesmo naqueles que participam dos cursos de formação pedagógica que se propõem a preparar os docentes para atuarem na educação profissional, há discussões sobre a atuação em diferentes níveis de ensino. Ou seja, as formações não trazem reflexões sobre o contexto da verticalização do ensino.

Em termos gerais, os docentes entrevistados, em sua maioria, registram a importância da construção coletiva dessa docência, da troca entre os pares, desses espaços não institucionais onde circulam materiais, experiências, planejam mudanças, alteram rotas, para o exercício da docência.

As pesquisas de Pena (2014), Soares (2015), Aguiar (2016), Magnabosco (2016), Costa (2017), Zamberlan (2017), Januário (2018), Mendes (2018), Jardim (2018), Faria (2018) e Andrade (2019) são algumas, dentre as pesquisas que compõem o mapeamento sistemático sobre a docência nos Institutos Federais que apontam para a necessidade de uma formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, indicando que este tema é urgente e de extrema relevância para o planejamento de políticas públicas nesta modalidade de ensino.

Na nossa compreensão, a docência não é dada, mas construída em um processo reflexivo, ao longo da carreira, na partilha com os outros docentes e demais profissionais da educação, no caso dos Institutos Federais, é construída na troca com professores de diferentes áreas e formações, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que potencialmente podem trazer grandes contribuições para o percurso docente, em uma experiência bastante diferente e potencialmente muito enriquecedora.

6.3 A verticalização do ensino

Quando cheguei ao Instituto Federal e assumi meu cargo como pedagoga já tinha alguns anos de experiência com formação de professores da Educação Básica e uma rápida passagem pelo Ensino Superior. Foi o meu primeiro contato com a Educação Profissional, um universo até então completamente desconhecido para mim, e quando me deparei com a oferta de todos os níveis de ensino me senti perdida e confusa. Do mesmo modo, vários docentes e técnicos-administrativos quando ingressam nos IFs não tem conhecimento sobre a verticalização do ensino e das suas implicações para o trabalho educativo. A seguir são expostas informações trazidas pelos participantes sobre a verticalização.

6.3.1 A verticalização do ensino para os docentes

Durante as entrevistas, os docentes foram questionados sobre o que é “verticalização do ensino”. Nesta parte apresenta-se os trechos que destacam a compreensão dos professores acerca do tema. Em seu relato, o professor João Pedro registra seu interesse em atuar no Instituto Federal, mas também seu desconhecimento sobre esse contexto de ensino.

Já tinha ouvido falar dos Institutos Federais, não sabia que tinha um *campus* em Itapetininga, e não sabia de toda essa questão que o Instituto valoriza muito que é a questão da verticalização do ensino, num mesmo local você vem desde do médio até a pós-graduação, não conhecia essa realidade. (Professor João Pedro)

Quando questionado se houve alguma formação/informação institucional para explicar a oferta de cursos em diferentes níveis na instituição, o professor esclarece que foi se apropriando desse conhecimento em sua prática profissional, como segue:

Não. Quando eu cheguei não, mas se não me engano nas reuniões de planejamento que sempre tem no começo dos semestres, principalmente quando entram muitos professores novos, sempre tem uma fala da diretora de ensino, da própria CGP (Coordenadoria de Gestão de Pessoas). Eu fui pegando qual era a ideia do Instituto conforme eu já estava aqui. Mas, quando eu entrei não, em nenhum momento teve uma apresentação de como é que é, como é que funciona. (Professor João Pedro)

Sobre o assunto, o professor Manoel afirma que recebeu essas informações por um caminho diferente, abordando o contato prévio com outros colegas da instituição e as informações obtidas em reuniões pedagógicas que trataram da verticalização do ensino no IF.

Você já sabia que tinha vários níveis de ensino, sabia sobre a verticalização? Sabia porque dois professores que eu conhecia já tinham me explicado um pouco de como era o instituto, como funcionava o Instituto. Acho que numa das primeiras reuniões pedagógicas, tanto o Diretor Geral, quanto o pessoal do sociopedagógico colocou essa questão da verticalização do ensino, explicou bastante. Até porque, como *campus* era novo, estava todo mundo chegando e ninguém sabia. No concurso de 2012 entrou bastante gente aqui, todo mundo junto. Grande parte dos professores que está hoje no campus, entrou junto em 2012, então chegou todo mundo, foram todos

aprendendo juntos. A maioria veio outras escolas da secretaria da educação, ou do Centro Paula Souza ou até de instituições particulares. (Professor Manoel)

O professor Manoel relata ter conhecimento sobre a verticalização devido ao fato de conhecer dois professores que já atuavam no campus. Também relata que houve um momento, em uma reunião pedagógica, que os ingressantes foram informados sobre essa organização diferenciada. Outro dado relevante resgatado por esse professor, é que nesta ocasião houve o ingresso de um grande número de professores, o que indica que o corpo docente foi se constituindo ao longo do tempo, o que pode ser comprovado quando ele afirma que “foram todos aprendendo juntos” e que grande parte dos professores ainda permanece no *campus*.

A esse respeito, o professor Luis Antonio descreve que compreende a verticalização do ensino como o itinerário formativo em que o aluno pode ingressar no Ensino Médio e cursar até a pós-graduação na instituição. Demonstra compreender que há diferentes possibilidades de ingresso, quando cita a Educação de Jovens e Adultos como início de um possível itinerário, e observa que, embora exista uma previsão legal para a oferta dessa modalidade de ensino, no *campus* ela não é ofertada, indicando que no *campus* “não temos a cultura de EJA”, mas que ela seria um importante acesso às pessoas que não tem “um grau de instrução”, ingressarem na instituição e continuarem sua formação.

A verticalização é essa proposta de ir criando cursos com uma sequência, para que o indivíduo consiga fazer a sua formação inteira, no integral. Não no integral, mas para ir crescendo na graduação, no seu grau, dentro do Instituto, iniciando pelo colégio. Nós também temos a possibilidade, mas não temos uma cultura de EJA, mas, pensando nisso, poderia começar ali e depois fazer um curso técnico. Ou seja, aquela pessoa que não tem um grau de instrução poderia começar em um EJA para, depois, fazer o colégio concomitante, conseguir uma profissão, de repente, desenvolvendo a profissão, também fazer Engenharia, e daí também fazer a pós-graduação, no mestrado e doutorado, dentro do Instituto Federal. É ofertar isso, ofertar essas possibilidades dentro da estrutura do *campus*. (Professor Luis Antonio)

A Educação de Jovens e Adultos deve ser ofertada pelos Institutos Federais com 10% de suas vagas reservadas para a modalidade, de forma integrada a Educação Profissional, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Este programa tem sido objeto de muitas pesquisas no campo da Educação Profissional e da EJA. No mapeamento sistemático elaborado sobre a docência nos IFs as pesquisas sobre o PROEJA representam 10% do total, indicando um interesse significativo no tema.

A pesquisa de Lorena (2017) apontou que a integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional se constitui como um grande desafio para os docentes que atuam no IF. Heckler (2012) indica uma participação muito pequena dos docentes no curso de

especialização em PROEJA, ofertado no campus onde se realizou seu estudo, e que isso se deve a resistência dos docentes para atuar nessa modalidade.

Nesse sentido, Frigotto (2018), sintetizando uma ampla pesquisa que realizou em diferentes *campi* dos Institutos Federais, discute que não há interesse na oferta da EJA, como também no ensino médio integrado, pois não há uma compreensão dessa oferta como garantia do direito social da educação aos jovens e adultos, e que percebe que em alguns *campi*, se não houvesse a determinação legal da oferta dos diferentes níveis de ensino, estes se dedicariam apenas à graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

O professor José percebe o impacto das questões sociais na permanência dos alunos no *campus* e relata que a verticalização do ensino propiciaria que alunos em situação de vulnerabilidade social continuassem os estudos na graduação e na pós-graduação.

Eu acho que é exatamente isso, a gente tentar ofertar, do ensino médio à pós-graduação, em uma determinada linha em que a gente possa ter, por exemplo – vou falar da minha área – onde a gente possa ter o ensino médio, uma graduação, a pós-graduação. Porque, como eu falei, nossos alunos, eles são muito carentes e, por mais que você fale, você vai dar um bom ensino médio para eles, se você não ofertar uma graduação aqui, alguns deles não vão fazer por falta de oferta, porque eles não têm condições de ir para Sorocaba, a 55 quilômetros daqui para eles estudarem, por mais que eles tenham bolsa integral. A gente já teve vários casos aqui de alunos que tinham bolsa integral lá e não conseguiram. Então, eu acho que, se a gente está dando a oportunidade de o aluno fazer o integrado e a gente ter os concomitantes, a gente deveria ter também curso superior, deveria ter pós-graduação nas áreas, para a gente dar essa oportunidade de eles seguirem por um determinado caminho. Aqui, a gente tem licenciatura em Física e Matemática. Alguns alunos do integrado ou do concomitante da minha área estão indo para Física e Matemática. Mas, se tivesse um curso, por mais que a gente tenha na cidade outras instituições ofertando cursos na área, talvez, pela forma como a gente acolhe os alunos e a qualidade do ensino, eles não se veem estudando em outras instituições. (Professor José)

Neste trecho, o professor José reitera a percepção em relação ao itinerário formativo do Ensino Médio à pós-graduação, mas pontua as questões sociais que envolvem a permanência dos alunos na instituição. A oferta desse itinerário formativo no *campus* possibilitaria que os alunos em situação de vulnerabilidade social conseguissem concluir a graduação, indicando uma potencialidade da verticalização do ensino. O docente afirma que como a instituição não oferta graduação em sua área, os alunos acabam fazendo os cursos de licenciatura, pois esta seria uma possibilidade de concluir um curso superior. Destaca duas razões que fazem com que os alunos retornem à instituição: o acolhimento e a qualidade do ensino ofertado.

Nota-se que o professor César traz uma compreensão um pouco diferente da verticalização. Ele comenta que essa palavra não reflete a oferta realizada na instituição, visto que ela imprime a ideia de que o aluno deverá realizar todo percurso formativo no IF, quando na verdade esse caminho é uma possibilidade. Também destaca que a verticalização é o grande

diferencial do Instituto Federal em relação às universidades, pois ela permite mostrar aos alunos as possibilidades dentro do itinerário formativo, do ensino médio até a pós-graduação. Também comenta que é um aspecto distintivo com relação à docência, porque diferente da universidade, nos IFs o docente transite entre os diferentes campos de sua área profissional.

Olha, eu acho que essa parte de verticalização, tem um diferencial da universidade. Eu não gosto muito desse termo verticalização por uma razão: verticalização parece que o pessoal entra aqui para fazer o ensino médio e sai lá, formado, em pós-graduação, e não é bem isso. Na realidade, o que a gente tem são cursos, desde a base até pós-graduação, então, isso é uma oportunidade muito grande para os professores, é um diferencial grande da universidade, porque você transita em todas essas áreas. [...] Você dá uma visão maior para os alunos. Você os prepara, coloca eles em um ritmo, e, se eles quiserem prosseguir os estudos, principalmente os que estão lá no ensino médio e também no técnico, se quiserem prosseguir os estudos, eles vão para qualquer universidade, eles não vão ter dificuldade nenhuma, porque eles vão entrar em um outro ritmo de estudo. (Professor César)

Tal opinião, de certa forma, se assemelha a exposta pelo professor Manoel, que aborda a diferença entre a verticalização no IF e o ensino superior, o qual apresenta uma estrutura educacional e uma regulamentação distinta da que é proposta para o ensino técnico e tecnológico. Esse docente também faz uma crítica a abordagem dos conteúdos na universidade considerando que é feita de forma diferente e distante da realidade dos estudantes.

Eu vejo, por exemplo, que na universidade falta isso (essa experiência da verticalização). Porque você tem lá um professor que faz 15, 20, 30 anos para trabalhando no mesmo assunto, um assunto altamente complexo e ele entra na aula e como para ele é tão trivial, ele acha que os alunos é trivial também. (Professor Manoel)

A compreensão da professora Rosa sobre o que é a verticalização do ensino avança para além da oferta de cursos nos diferentes níveis, considerando que todos os cursos deveriam se pautar a partir da ideia da politecnia.

Eu confesso a você que eu leio a legislação do IF, então o que eu vou dizer é muito mais baseado no que eu entendo sobre a legislação. Se eu for pensar na legislação, o que eu entendo sobre a ideia da verticalização é que deveria existir na instituição um desenvolvimento pedagógico que partisse da ideia de uma construção politécnica, a partir da educação básica e que esses princípios da educação básica pudessem repassados para outros níveis de ensino. Os alunos entram na educação básica e vão se formando ao longo da sua trajetória acadêmica e intelectual para se inserir no mercado de trabalho e depois onde eles quisessem. A partir dessa ideia de que nós vamos começar a educação politécnica lá na base, com os princípios da politecnia, passando pela especialização da politecnia, a partir dos níveis maiores da educação, da especialização como pós-graduação, por exemplo, quem nós vamos colocar no mercado de trabalho é um sujeito dotado de plenas capacidades politécnicas, que pode atuar onde ele quiser, ainda que ele tenha feito as suas especializações. Eu acho que a politecnia tem a ver com o que eu entendo da legislação do IF. Essa ideia de você ter níveis de educação que pudessem interagir entre si, para formar sujeitos capazes de dar conta da multiplicidade da realidade, o que, em tese, eu entendo sobre o que deveria ser a politecnia, ou melhor, a verticalização no ensino. (Professora Rosa)

O conceito de politecnia está vinculado ao pensamento marxista de educação, ele se vincula a uma compreensão de que o trabalho é necessário para o homem possa produzir a própria existência. Tal conceito se materializaria na educação, que deveria ser vista não apenas como instrumentalização da força de trabalho para as demandas do mercado, mas na perspectiva de uma formação omnilateral, como esclarece Frigotto (2012), essa noção estaria “ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista”. (COAN, 2014).

A docente acredita que a verticalização do ensino traria novas contribuições, como por exemplo, através da interação entre os alunos nos diferentes níveis eles estariam mais preparados para atuar na “multiplicidade da realidade”, contribuindo com uma visão bem diferenciada para as potencialidades na verticalização.

Essa compreensão não se restringe às impressões da Professora Rosa, mas já é tema de debate da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que através do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), vinculado ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) promoveu no ano de 2022 o I Seminário Nacional de Formação de Professores na Rede Federal: Caminhando para a Construção de Diretrizes⁶⁷. O documento que ensejou o seminário já traz algumas reflexões sobre as concepções de diretrizes para os cursos de licenciatura na RFEPCT, dentre as quais ressaltamos: a garantia da integração, articulação e coerência curricular nos cursos de licenciatura alinhadas as perspectivas dos cursos técnicos integrados, buscando materializar a formação humana integral; a “verticalização da oferta como eixo articulador da relação da Formação de Professores na Rede Federal e o Ensino Médio Integrado” que deverá considerar a formação humana integral, a omnilateralidade e a relação educação-trabalho para organização do currículo e da docência na educação básica. (CONIF, 2022).

6.3.2 As especificidades dos níveis de ensino, dificuldades e potencialidades da verticalização do ensino

Os Instituto Federal oferta cursos de Educação Básica e Ensino Superior. E cada nível de ensino abriga os cursos que tem as suas características próprias. Essa oferta propicia uma

⁶⁷ Informações sobre o I Seminário Nacional de Formação de Professores na Rede Federal: Caminhando para a Construção de Diretrizes, disponível em: <https://www.ifac.edu.br/noticias/2022/setembro/conecta-if-2022-tera-seminario-de-formacao-de-professores-na-rede-federal>. Acesso em: 18 jun. 2023.

multiplicidade de contextos de atuação, assim nas entrevistas os docentes foram questionados sobre como compreendem as especificidades dos níveis de ensino em que atuam.

Após a pergunta sobre as especificidades dos níveis de ensino, o questionário trazia duas questões: “quais as dificuldades que você encontra na atuação em diferentes níveis de ensino e como você lida elas?” e “quais as potencialidades na atuação em diferentes níveis de ensino?”

No movimento dialógico da entrevista, os docentes foram trazendo essas questões relacionadas, na maioria das vezes, às especificidades dos níveis de ensino. Consideramos que a forma como trouxeram as questões articuladas possibilitaria uma melhor compreensão dos aspectos que eles desejavam ressaltar. Desta forma, apresentamos nas discussões abaixo, as especificidades dos níveis de ensino, as dificuldades e potencialidades da verticalização do ensino sob a ótica dos docentes participantes desta pesquisa.

No trecho a seguir, o professor João Pedro avalia as diferenças entre dois níveis de ensino em que ministra aulas, o ensino médio integrado e a licenciatura. Evidencia, primeiramente, a questão da faixa etária e do desenvolvimento dos alunos em relação à maturidade. Aqui destaca-se o fato que o docente, ao trabalhar no contexto verticalizado, atua cotidianamente em dois níveis de ensino com objetivos diferentes.

O primeiro ponto que difere bastante é a quantidade de alunos, por exemplo, eu estou com o primeiro ano de integrado, com 40 e poucos alunos na sala, é muita gente. [...] na licenciatura [...] tem seis alunos matriculados, [...] é um contato muito mais próximo de forma geral, do que com o pessoal do médio. No médio, eu tenho duas aulas por semana, nessa disciplina na licenciatura, eu tenho seis aulas por semana, é uma carga horária bem maior, essa é a primeira grande diferença. A segunda diferença que eu vejo é a questão da maturidade. No primeiro ano (do Ensino Médio) os alunos tem quatorze ou quinze anos, enquanto na licenciatura em Física tem mais de vinte anos, e mesmo no médio, [...] no ensino médio eles são obrigados a ter aulas de Física, na licenciatura, eles escolheram o curso de licenciatura em Física, ou seja, parte do princípio que eles já têm um gosto pela Física, de estudar esse assunto, algo que não dá para falar do ensino médio, pode ser que alguns ali gostem, mas tem que ter ciência que não é a totalidade, é uma disciplina obrigatória, eles estão ali no ensino médio, porque o pai mandou... Será que se a escola ou o ensino médio não fosse obrigatório, e se não tivesse a questão do pai mandar, será que eles estariam aqui? Se Física não fosse obrigatório será que eles estariam na aula? Então também tem essa diferença.
(Professor João Pedro)

A LDB nº 9394/96, no capítulo que trata sobre a Educação Básica indica que este nível de ensino deve garantir a formação para o exercício da cidadania e meios para que o aluno possa progredir nos estudos e no trabalho. Ressalta, ainda, que o docente deve conhecer diferentes formas de organização do trabalho escolar: seriada, ciclos, alternâncias, entre outros, diferentes formas de verificação do conhecimento para auxiliar nos diferentes percursos e formas de aprender, além de garantir o planejamento e oferta das atividades de recuperação contínua e

paralela. Nos IFs, a oferta de Educação Básica se dá apenas no Ensino Médio, cuja lei traz em seu artigo 35, parágrafo IV, uma das finalidades desta etapa relacionados à cada componente curricular: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

No capítulo que trata sobre a Educação Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 indica que esse nível é responsável pela formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, e que deve incentivar a pesquisa, auxiliar os graduandos no desenvolvimento do pensamento reflexivo, suscitar um desejo permanente de formação, considerando os desafios atuais apresentados pela sociedade e promover a difusão do conhecimento produzido através de atividades extensionistas ofertadas à comunidade. Como evidenciado no artigo 43, parágrafo II, uma das finalidades da Educação Superior, é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Assim, a partir do trecho destacado da entrevista do professor João Pedro, podemos refletir que ele ministra aulas da mesma disciplina, em níveis de ensino que possuem finalidades completamente diferentes. Assim, a adaptação que o docente precisa fazer para atuar nos diferentes níveis não se relaciona apenas aos conteúdos oferecidos na disciplina, mas precisa se voltar à reflexão sobre os objetivos da aprendizagem desses mesmos conteúdos na Educação Básica e no Ensino Superior. O docente, no trecho destacado, indica que os próprios alunos dão pistas de sua compreensão sobre as diferenças nos objetivos do estudo desses conteúdos, no Ensino Médio muitos alunos compreendem as aulas de Física como mais um componente curricular a ser cursado para que possam concluir esta etapa e prosseguir os estudos ou ingressar no mundo de trabalho, talvez até em outra área do conhecimento.

O docente reflete sobre a obrigatoriedade do Ensino Médio e afirma que essa é uma questão evidenciada em sua prática profissional. A docência no Ensino Médio atualmente se mostra desafiadora. Se no passado o Ensino Médio não era universalizado, e tratava-se apenas de um período de preparação para a universidade, hoje é etapa obrigatória da Educação Básica, o que impacta a relação dos alunos com a escola. Ainda que exista a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, para a maioria dos estudantes se configura como a etapa final da escolarização. (FANFANI, 2010). Mesmo na Educação Profissional, onde muitos alunos desejam se preparar para uma profissão, a formação geral ainda é vista como “obrigatória”, ideia reforçada pela afirmação do professor João Pedro.

Esse movimento de reconhecimento dos diferentes objetivos dos níveis de ensino exige dos docentes constantes retextualizações das propostas, reorganização dos conteúdos, elaboração de diferentes estratégias, entre outros aspectos.

No trecho da entrevista abaixo, os professores João Pedro e Gabriel abordam as dificuldades em relação à elaboração de aulas da mesma disciplina e com o mesmo conteúdo para atender as finalidades dos diferentes níveis de ensino, o que vai ao encontro da afirmação de Vaillant (2010), ao ressaltar que as diferenças no exercício profissional entre os professores de escola primária, os professores de ensino médio e os professores universitários, são muito significativas.

Isso é um desafio, uma hora você está preparando uma aula para o médio, amanhã você está preparando uma aula para licenciatura ou até no mesmo dia, essa é uma grande dificuldade; a questão de dosar o nível. Às vezes, surge essa dificuldade de dosar até onde seria legal eu ir nessa turma, na licenciatura, no médio... Será que eu não poderia aprofundar mais aqui? Seria interessante aprofundar menos? (Professor João Pedro)

Olha, é desafiador (a atuação em diferentes níveis) [...] eu nunca tinha dado aula no ensino médio e no ensino superior em que o assunto coincidia, por exemplo: eu estou dando aula para a graduação e no ensino médio o assunto é o mesmo. E o aluno que está tendo aula comigo na graduação, está fazendo estágio na minha disciplina no ensino médio. Eu ensino para eles o conteúdo que é uma parte da Física, só que eles vão ensinar também isso para os alunos do ensino médio, quando eles forem professores. E não é bem aquilo que eu estou ensinando para eles, porque o que eu estou ensinando é um nível superior. Então eles têm que saber a mais para poder ensinar os alunos. É difícil a gente lidar com isso também, porque os alunos do ensino superior têm as dificuldades também, porque eles não viram, não tiveram um ensino médio muito bom. Então, um pouco do que eu ensino para os alunos do ensino médio, ensino para os do superior também e além disso, tem que ter um pouquinho a mais, porque tem outras ferramentas a mais no ensino superior. Que eles têm que conhecer. Então apresento, por exemplo, algumas fórmulas para o pessoal no ensino médio, sem demonstração. E pro curso superior as mesmas fórmulas, mas com demonstração. Mas, eles (alunos do ensino superior) não vão fazer essa demonstração para eles (os alunos do ensino médio), mas têm que saber de onde veio. Quando o aluno vai fazer estágio comigo, eu estou lá ensinando... tem que ser coerente com aquilo que eu falei, entendeu? Então é, é bem difícil. É desafiador. (Professor Gabriel)

Há indícios na fala dos professores de que essas diferenças não se restringem ao planejamento dos conteúdos, mas a percepção do aprendizado dos alunos, as idas e vindas em relação aos conteúdos não aprendidos, à defasagem de conhecimentos, ou seja, há muitas variáveis a serem consideradas em sala de aula e que são ampliadas em um contexto verticalizado, no atendimento simultâneo de diferentes níveis de ensino.

Os professores João Pedro e Gabriel indicam uma experiência docente propiciada pela verticalização do ensino no Instituto Federal, onde ocupam ao mesmo tempo dois papéis distintos em sua docência, no ensino médio o papel de professor especialista em Física e na licenciatura o papel de formador de formadores em Física cuja atuação convoca conhecimento

bem diferentes, entretanto os docentes vêm nesse encontro de papéis uma potencialidade da verticalização.

As disciplinas da área de ensino de física, são uma mescla de Física com a área mais pedagógica... essas disciplinas estão na área de ensino de física. A gente trabalha bastante as possibilidades, desde recursos didáticos, estratégias de ensino, pra se tratar de determinado tema de física, no ensino médio, esse é o nosso foco. De que forma eu estar no ensino médio impacta nisso? É porque me traz um olhar muito mais real, para não ficar muito no ideal, ou impacta também no seguinte sentido: eu tentar de repente evitar um pouco aquela frase assim “faça o que eu digo, mas eu não faço o que eu falo”, ou seja, de repente você está trabalhando com os professores de física, é uma possibilidades para se tratar do tema X no ensino médio, mas eu mesmo quando vou dar aula no ensino médio não faço isso que eu estou sugerindo, que eu estou apontando como possibilidade. Então acho que também me ajuda a ter esse olhar mais real, de como hoje em dia os alunos estão chegando, quais são as dificuldades que enfrentam. Ainda que o IF é uma realidade privilegiada, pensando no ensino médio comparado com outras realidades, como por exemplo, da rede estadual paulista. Acho que esse pé no chão é também uma questão de tentar manter o máximo de coerência possível com aquilo que a gente discutir, que a gente aponta como possibilidade para os futuros professores, como eu estou também como professor do ensino médio, tentar ser coerente com aquilo que entre aspas “eu prego”. Às vezes, eu aponto como possibilidade no ensino médio sobre um assunto [...]. Dá para trazer exemplos, não só mencionar a possibilidade, mas também contar um pouco como é que funcionou no meu caso. (Professor João Pedro)

É um lugar muito interessante, justamente pela verticalização, dar aula nos diferentes níveis também. Isso é um ganho profissional e institucional também. Eu vejo isso como um ganho, lecionar para um aluno no ensino superior e esse mesmo aluno fazer estágio comigo no ensino médio e observar como eu vou dar aula no ensino médio daquele mesmo assunto que ele está vendo, é um privilégio... é difícil, mas é um privilégio, porque eu posso depois comentar com aquele aluno, depois na sala de aula... lembra daquele assunto da forma com que eu abordei na sala... Então, é uma opção pra gente trabalhar dessa forma. A gente às vezes fica com vergonha, até porque tem que ser coerente, e muitas vezes a gente perde essa coerência, porque fica muito no romantismo... Você fala para o seu aluno do ensino superior: a gente tem que incentivar os alunos a terem gosto pela ciência e tal, mas você chega lá na sala de aula, você não faz esse incentivo, você faz outra coisa. Então, fica constrangido porque podia ter falado aquilo que eu propus, os estagiários estão observando isso. Eu acho que também é rico, mesmo quando você não faz aquilo que você está dizendo... até para dizer que não é possível prever tudo, que às vezes a gente não consegue dar conta. Eles também talvez não vão dar... então é um alívio assim, faz parte... Para eles dá um alívio ver que o professor deles também passa por isso... (Professor Gabriel)

Os docentes relatam que a atuação nos dois contextos é enriquecida, pois as aulas na licenciatura, possibilitam um planejamento do uso de recursos didáticos, estratégias de ensino e as aulas do ensino médio possibilitam que eles contextualizem melhor o perfil dos alunos, as dificuldades, as possibilidades didáticas junto aos licenciandos.

Outro aspecto trazido pelo professor Gabriel é o estágio na docência. É sabido que o estágio é uma parte muito importante na formação dos futuros professores e que a possibilidade de realizá-lo na mesma instituição, e com o professor da graduação, pode possibilitar que a experiência do estagiário em uma situação concreta e contextualizada seja retomada em uma aula posterior da graduação e tematizada com os demais alunos. Isso pode ampliar as

possibilidades do trabalho desenvolvido pelo docente na graduação com os licenciandos, bem como também proporcionar ao professor uma reflexão sobre a sua própria prática.

Ao discutir as relações entre estágio e docência, Pimenta e Lima (2010), afirmam que é durante o estágio que os futuros professores se apropriam da complexidade do trabalho docente e que para superar a dicotomia entre teoria e prática, ressaltando que o lugar da realização do estágio é em sala de aula.

O estágio nas condições indicadas pelo professor Gabriel permite que os alunos-estagiários possam ter acesso à complexidade do contexto da sala de aula e que, ao planejar atividades que visem auxiliar na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, possam trazer benefícios a estes também, em uma via de mão dupla, onde teoria e prática se relacionam efetivamente.

Embora o professor relate da possibilidade da oferta de estágio na própria instituição, revela que não há um tempo adequado para a reflexão e a orientação dos estagiários, como segue:

Quando eu entrei já me deram a atribuição de orientador de estágios. E eu não tinha experiência alguma como estágio [...] eu não tive um estágio muito bem feito na minha graduação, eram 200 horas na época, agora são 400 horas. [...] Lembro que foi ruim que não fui nenhuma vez na frente ensinar os alunos, só fiquei observando, foi só um estágio de observação. Quando eu entrei aqui, me deram essa atribuição. Como eu estava sem aulas na atribuição na época, [...] eu falei: tá bom, vamos lá. Até hoje, eu apanho muito com isso... O que eu tenho que fazer? O que eu tenho que falar? É uma briga porque o que a gente tem mais é burocracia de papelada, de incluir o aluno na escola, de conversar com o diretor, de pegar assinatura, de pegar assinatura de novo. Aqui a gente tinha muita briga com isso, de papel e não tem orientação. E não tem um momento de reflexão. Não sobra tempo, não sobra quase nada de tempo. A discussão é, às vezes, no corredor... eu estou vendo isso, isso e a gente conversa rapidinho e acabou. Deveria ser muito mais, essa parte burocrática a gente não ter nada com isso e ficar só com a parte de orientação. Essa discussão existe há 10 anos e não avançou em nada [...] (Professor Gabriel)

Neste trecho, o professor Gabriel indica ainda dois outros problemas institucionais. O primeiro, a falta de formação, seja inicial ou continuada, para o exercício de um aspecto da sua atuação docente: a coordenação de estágio. Em seguida, revela que mesmo sem a formação para desenvolver tal atividade, esta ficou sob sua responsabilidade devido ao fato dele não ter um número de aulas atribuídas.

Sobre o tema, Gatti e Barreto (2009) afirmam que, nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura pesquisados, não há indicações sobre os objetivos do estágio e nem mesmo sobre como ele será desenvolvido, o que pode sinalizar que essa é sua realização é apenas uma formalidade. Neste caso, o professor Gabriel afirma que o próprio estágio não trouxe

contribuições para a sua formação e que ele, como docente ingressante à época, também não conseguia pensar como poderia contribuir para a formação dos licenciandos.

Na perspectiva da formação docente para EPT, o professor Gabriel estava no seu período de entrada na carreira, que, segundo Huberman (1998), deveria receber apoio institucional e receber o acompanhamento de um professor mais experiente que pudesse percorrer com ele esses primeiros anos na docência. O seu relato nos leva a refletir que ele assumiu uma tarefa para a qual não se sentia preparado e, que até o momento, ainda não desvendou qual deva ser a sua atuação.

Aqui também retomamos a questão da formação continuada no contexto do *campus*. Tal anseio poderia ser trazido para uma “reunião de curso” e junto com os colegas mais experientes, com membros da Coordenadoria Sociopedagógica a experiência poderia ser problematizada e seria possível o planejamento de encaminhamentos para o estágio. Em um processo formativo continuado, tais encaminhamentos poderiam ser posteriormente avaliados e redirecionados em um processo de melhoria contínuo, o que poderia favorecer o aprendizado para todos os profissionais que atuam no curso.

Podemos pensar em diferentes razões que indiquem a ausência de espaço para que as reflexões sobre o papel do orientador de estágio não ocorram no cotidiano do *campus*; mas uma delas é trazido pelo próprio professor Gabriel: a questão burocrática dos processos institucionais que tomam tempo que deveria ser destinado a outras atividades docentes, tal como a indicada pelo próprio professor: a orientação de estágio.

Um aspecto importante sinalizado pela professora Rosa é a falta de um colégio de aplicação que permitisse aos licenciandos uma “experiência da docência”.

Eu não consigo entender como é que a gente não tem colégio de aplicação aqui. Como é que você não pega o menino da Física e desenvolve projetos com nosso integrado? Sobretudo pela ideia da politecnia, porque a gente não forma na nossa licenciatura, o aluno a partir do princípio da politecnia? Então, se é uma instituição pautada pela ideia do homem multidimensional, a partir do trabalho como princípio educativo, vamos pegar os meninos da licenciatura e fazer colégio de aplicação aqui e trabalhar com a politecnia nesse aspecto, eu acho que seria muito legal se a gente pudesse fazer essa relação fato com as licenciaturas. Colégios de aplicação em que os meninos pudessem ter as experiências da sala de aula, na sala de aula dos IFs aprendendo uma experiência de docência, que é completamente diferente da docência fora daqui, mas eu acho super potente. É uma pena. Fico bem chateada que não aconteça, inclusive numa reunião da licenciatura, quando era professora, eu falei, por que que a gente não fazia um projeto de colégio, de aplicação, porque era uma discussão sobre estágio inclusive, parece que tinha uma legislação que não permitia que os alunos da licenciatura fizessem estágio no IF, mas eu não sei se isso ainda está valendo... (Professora Rosa)

Nóvoa (2017) propõe que se pense em um novo lugar institucional para a formação de professores, onde se possa conjugar a formação acadêmica e a produção da profissionalidade

docente. Em sua proposta, este seria um lugar comum de “da formação e da profissão”, onde exista alternância entre os momentos teóricos e os momentos de trabalho na escola, que podem ser problematizados e se tornarem pesquisas. Afirma que é necessário que este seja um lugar de encontro, em um processo colaborativo e formativo para os docentes que atuam nas universidades, licenciandos e docentes que atuam na educação básica.

O Instituto Federal tem a possibilidade de se tornar esse novo lugar institucional para a formação de professores. No trecho destacado acima, a professora Rosa indica que esta é uma potencialidade da verticalização do ensino, o entrelaçamento entre a licenciatura e a oferta da educação básica na mesma instituição.

A experiência relatada pelo Professor Gabriel sobre o estágio do aluno da licenciatura no ensino médio também retrata essa mesma potencialidade. Se o *campus* oferta os cursos de licenciatura e de ensino médio é necessário planejar quais são as possibilidades de articulação que possibilitem processos formativos para os licenciandos dentro da própria instituição, que possibilitem essa “experiência da docência”, como nesse entrelaçamento proposto por Nóvoa (2017):

É esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão. É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada. (NÓVOA, 2017, p. 1124).

No Instituto Federal – *campus* Itapetininga, os docentes que atuam nas licenciaturas são os mesmos que ministram essas disciplinas na educação básica, logo este encontro já está dado, mas se mostra necessário um planejamento dos cursos, ou ainda, um planejamento institucional para que esta possibilidade possa se efetivar na prática.

Ao serem questionados sobre as especificidades dos níveis de ensino, os docentes Manoel e João Pedro indicam questões relacionadas à apresentação dos conteúdos e ao perfil dos alunos nos diferentes níveis e suas implicações.

Como você pensa a aula muda...Um aluno da graduação... você explica um conceito e ele não entendeu, você vai explicar mais uma vez e depois... tem um livro, tal livro... Você pega um aluno do ensino médio, você vai falar 20 vezes a mesma coisa pra ele, ele vai continuar não entendendo, e às vezes, não é porque ele não tem capacidade intelectual, não está entendendo porque passou de 3 minutos que você está explicando, ele está voando, está no mundo de Nárnia... Tem professor que não gosta, fica bravo com isso... Fazer o quê. A gente está aqui para isso, é parte do processo. Tem aluno que vai conseguir manter o foco mais tempo, vai ter outros que não vão. (Professor Manoel)

Tenho um milhão de alunos, uns tem maturidade, já são adultos. Outros são adolescentes, tem todas essas questões da adolescência, então lidar com todas essas questões é muito complexo. (Professor João Pedro)

Os docentes percebem que o perfil dos alunos nos diferentes níveis de ensino é diferente e que isso impacta na organização do trabalho pedagógico. Observam que na graduação onde os alunos têm mais autonomia para o aprendizado do que no ensino médio, considerando as questões próprias da adolescência. Na fala do Professor Manoel é exposta a compreensão dessa situação que parte de uma leitura do contexto sociocultural dos alunos, que extrapola a sala de aula.

Retomamos a questão que se há alguns anos atrás não havia a universalização dessa etapa da Educação Básica, hoje todos os adolescentes devem estar na escola. Nessa ótica, Fanfani (2010, p.61) afirma que “a experiência escolar, especialmente para crianças de famílias tradicionalmente excluídas do ensino médio, não faz muito sentido para elas”, o que faz com que não se percebam como “herdeiros” dos estudos acadêmicos e tão pouco convencidos de sua utilidade. Assim, a Educação Profissional, por se destinar principalmente para os filhos da classe trabalhadora, sente os efeitos dessa situação.

O professor Manoel aborda o processo de avaliação do trabalho educativo, em especial, abrangendo a reflexão sobre aspectos positivos e negativos. Ressalta que a diversidade na abordagem de conteúdos nos vários níveis é uma dificuldade, mas que também pode ser um aspecto motivador para a realização do ensino.

É uma construção a cada semestre [...] você olha para a disciplinas e pensa o que deu, certo, o que não deu, o que que eu tenho que melhorar, o que está para ajustar [...]. Eu acho que a dificuldade, termina sendo nossa maior qualidade, que é esse exercício da didática, porque você ter abordagens muito diferentes sobre o mesmo assunto sempre é complexo. Você sempre tem que parar, pensar, analisar, estudar...(Professor Manoel)

A reelaboração é parte do trabalho pedagógico de todo professor, entretanto, no contexto da verticalização do ensino, essas readaptações podem ser constantes pois decorrem da atuação nos diferentes níveis de ensino simultaneamente.

Não são apenas entre os diferentes níveis de ensino que se observam as especificidades, no trecho abaixo o professor Luis Antonio ressalta a diferença entre dois cursos do mesmo nível de ensino: curso técnico de nível médio na forma concomitante/subsequente e curso técnico de nível médio na forma integrada. Esse docente aponta que a necessidade de fazer ajustes na forma de trabalhar junto aos alunos dos dois cursos, considerando suas características. Assim, as relações estabelecidas no tempo didático apresentam diferenças

bastante acentuadas e que estas alteram a forma como as aulas são planejadas e efetivadas, afetando o trabalho docente.

[...] (sobre os conteúdos de) eletricidade que a gente apresenta para os alunos, as aplicações são mais voltadas para a indústria no ensino técnico em mecânica industrial. Muitos deles já estão inseridos em um ambiente industrial e sentem essa necessidade [...] no técnico integrado em Eletromecânica é uma disciplina de um ano, até são menos conteúdos, [...] mas tem uma dinâmica mais lenta no aprendizado dos alunos do integrado. Porque quando você dá um exemplo... já viu que na indústria tem um motor maior ou menor? Os alunos do técnico em mecânica são mais velhos, muitas vezes já estão trabalhando e falam que já viram um motor. Com experiência de vida, ou mesmo quando tem lá um rapaz um pouco mais novo, ele já viu um motor no elevador, em algum lugar, ele já viu. E se ele não viu, você tem uma condição de trabalhar individualmente, 90% da classe viu 10% não viu, você trabalha diferente depois. Porém, o pessoal do eletromecânica, ninguém nunca viu um motor, vai ver pela primeira vez na escola. Quando você vai falar de um chuveiro, ele nunca viu um chuveiro por dentro. Ao passo que os alunos do técnico em mecânica são pessoas que já estão até trabalhando, que já trocaram a resistência de chuveiro, já trocaram lâmpada... Os alunos no integrado nunca trocaram. Então, para contextualizar, por exemplo, é muito diferente. O aprendizado deles é mais lento porque eles não têm bagagem. [...] No técnico concomitante, [...] curso é 19 semanas, não dá tempo, não tem condições de você fazer um aprendizado mais pausado. No caso de um ano, você consegue dar o conteúdo, dar um exercício, na próxima aula retomar. Se ficou alguma coisa do semestre passado que está faltando aqui, você tem condições, um tempo para retomar esse conteúdo, para eles encaixarem, se tiver uma coisa que eles não saibam, então eles têm um tempo, normalmente um tempo mais lento. A forma de conduzir a aula tem que ter um ritmo diferente. Os alunos do integrado são os jovencinhos, tem aula de manhã, eles chegam com outra disposição de manhã... Os alunos da noite, já chegam com uma vontade de aprender e ir embora para casa logo, exigem dinâmica mais rápida. Eles querem aprender mais rápido, mas os alunos da manhã, eles impõem um ritmo um pouco mais lento. (Professor Luis Antonio)

Esse participante esclarece que o curso concomitante/subsequente há uma preocupação com a “qualificação profissional”, com maior oferta de conteúdos práticos em detrimento dos conteúdos teóricos que visam a apropriação e utilização no trabalho que muitos alunos já desenvolvem. No curso integrado há uma preocupação com a “formação integral” dos alunos, com o vínculo entre os conteúdos expresso na interdisciplinaridade, com a compreensão do aluno como indivíduo e cidadão, em oposição ao outro curso que vê o aluno como profissional qualificado.

Para técnicos em mecânica [...] era o mínimo possível de conceitos teóricos e mais conceitos práticos [...] para que eles soubessem fazer instalações elétricas. Os cursos integrados tem uma outra visão [...] primeiros os conteúdos, depois como a gente poderia fazer um projeto interdisciplinar com as questões de matemática... ou questões sociais... Agora o interesse não era ensinar tão somente as técnicas, mas também uma formação integral... com o conhecimento técnico, e ver como conhecimento técnico também poderia contribuir para a pessoa como indivíduo, como cidadão. (Professor Luis Antonio)

O relato do professor Luis Antonio focaliza ainda a oferta dos cursos técnicos de nível médio nas diferentes formas: integrado ou concomitante/subsequente tem intencionalidades diferentes e promovem, conseqüentemente, formações diferentes. No caso dos cursos

integrados, fica evidente a preparação para uma profissão ou para o ingresso no ensino superior e na forma concomitante/subsequente o curso é compreendido como uma “qualificação profissional”.

Essa é uma questão importante que decorre da verticalização, embora a instituição ofereça um curso específico nas duas formas: integrado e concomitante/subsequente que garante a mesma certificação para todos os alunos de “técnico em”, as intencionalidades, o tratamento didático dos conteúdos, as percepções de professores e alunos sobre o trabalho pedagógico são completamente diferentes, o que acaba ocasionando que um mesmo curso, no interior da mesma instituição seja efetivado em duas realidades bem diferentes, como podemos observar em outro trecho da entrevista do professor Luis Antonio.

Eu penso que funciona melhor da seguinte forma: eletromecânica (integrado), serve para aquele jovem que nunca trabalhou, conseguir desenvolver um emprego, uma profissão. O curso concomitante funciona melhor para aquelas pessoas que já estão no mercado de trabalho, mas não tem qualificação e então fazem um curso rápido de dois anos, buscam a qualificação, aproveitam o conhecimento deles junto com o curso e desenvolvem também um bom conhecimento. (Professor Luis Antonio)

O curso técnico Integrado ao Ensino Médio tem quatro anos de duração e os alunos ingressantes, em sua maioria, acabaram de concluir o Ensino Fundamental, não há grande distorção idade-série. A maioria dos alunos apenas estuda e tem como principal objetivo seguir os estudos em um curso superior. Há um número considerável de alunos que não tem identidade com a formação técnica, mas que busca no Instituto Federal uma formação básica que os permita concorrer a uma vaga em uma instituição pública de ensino superior.

Os alunos dos Cursos Técnicos Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio, por sua vez, tem um perfil bastante variado que se modifica de acordo com o curso, mas que recebe alunos que ainda estão cursando o ensino médio, alunos que já terminaram o ensino médio em um curto ou longo período de tempo, alunos que já atuam profissionalmente na área do curso e buscam o certificado para progressão na carreira, alunos desempregados que procuram os cursos na tentativa de uma reinserção profissional, entre outras inúmeras possibilidades.

Tal visão vem ao encontro da afirmação de Simões (2010) quando propõe uma discussão sobre a educação técnica e a formação de jovens trabalhadores:

Do ponto de vista da educação, a formação profissional pode ser tratada sob dupla perspectiva: formação profissional na concepção de educação continuada para a readaptação, reciclagem e aperfeiçoamento permanente “imediatamente” vinculada ao mundo do trabalho e formação profissional na concepção da educação técnica, política e cultural da força de trabalho na perspectiva do desenvolvimento pessoal e social “mediatamente” vinculada ao mundo do trabalho. (p.114).

Embora os docentes registrem um número bem maior de potencialidades da verticalização do ensino em relação às dificuldades, a professora Rosa aborda algumas tensões da oferta de diferentes níveis de ensino no mesmo *campus*. É interessante destacar para melhor compreensão das discussões dos trechos destacados abaixo, que entre os sete participantes da pesquisa, quatro professores pertencem à duas áreas da base técnica, dois professores, embora ministrem aulas da formação geral nos cursos integrados são vinculados à licenciatura e apenas a professora Rosa atua como docente da formação geral para os cursos integrados, embora por causa de sua formação, também tenha atuado nas licenciaturas. Assim, podemos compreender melhor porque ela faz uma leitura bem diferenciada do contexto institucional e a verticalização.

No trecho abaixo, a professora Rosa comenta o seu descontentamento ao ingressar como docente no *Campus* Itapetininga, explicitando que tinha outros planos, mas que encontrou uma situação bem adversa, na qual foi informada de que os docentes da formação geral ingressaram não por desejo da comunidade acadêmica, mas por força de uma determinação da reitoria acerca da abertura dos integrados, muito provavelmente em função das determinações legais da Lei nº 11892/2010 - que define que sejam ofertadas 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio, preferencialmente na forma integrada ao ensino médio.

Evidentemente, nos primeiros seis meses de trabalho no IF, eu percebi que eu estava no lugar que era completamente diferente do que eu imaginava. Entendi que eu ia ter a chance de fazer pesquisa, mas eu estava lidando com um universo que eu nunca tinha me deparado na vida, que é o contraditório. [...] Engraçado, eu vim pra cá e uma das primeiras coisas que eu ouvi quando eu cheguei no *campus* é que ninguém queria a gente aqui. [...]. Então, uma das coisas que eles diziam para a gente é: olha, a gente está abrindo o curso técnico integrado, mas, saibam que vocês vieram para cá enfiados goela abaixo, que a gente não queria vocês aqui. Assim não, eu vou corrigir. Eles não disseram com essas palavras: vocês vieram aqui, enfiaram goela abaixo, a gente não queria integrado, a gente não tem nem estrutura pro integrado, isso foi o reitor que colocou de cima para baixo. Então, você chega num lugar onde você aposta, você vai ter uma carreira, vai ter uma relação com a docência, com pesquisa e com a extensão valorizada. E você ouve das pessoas que trabalham que não é bem isso, causa uma certa estranheza. (Professora Rosa)

No momento da criação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio já se estabelece uma relação conflituosa entre os professores da formação técnica e da formação geral. A esse respeito, Melo (2010) apresenta outros aspectos que também propulsionam essas tensões e ocasionam disputas.

A flexibilidade admitida de um lado e a dificuldade de articulação e/ou integração entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante de outro, expressas em heterogeneidade de ofertas e fluxos, currículos desarticulados e extensas jornadas de atividades discentes, entre outras, expõe os docentes das áreas de cultura geral e técnica ao isolamento recíproco. Somam-se, nesse quadro heterogêneo e flexível, as disputas por ocupação de espaços, tempos e conteúdos nos cursos, que denotam disputas por poder e status. (, p.3)

Para melhor compreender essas relações conflituosas e esses territórios de disputa é preciso retroagir no tempo e retomar, de forma bem suscinta, a constituição dos cursos no IFSP – *Campus Itapetininga*. O campus iniciou a suas atividades em 2010 com o Curso Técnico em Mecânica na forma concomitante/subsequente e o Curso de Licenciatura em Física. Os servidores docente e técnico-administrativos foram sendo contratados e implementaram dois novos cursos: Cursos Técnicos em Informática e Edificações, também na forma concomitante/subsequente. Ou seja, naquele momento o *campus* planejava outros cursos, mas estes não atendiam aos balizadores da legislação institucional.

Tal situação não se localizava apenas no *Campus Itapetininga*, mas em diversos *campi* do IFSP, então, a reitoria orientou que todos deveriam planejar e elaborar as Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos de Nível Médio na perspectiva integrada. Essa oferta não partiu de uma decisão da comunidade acadêmica que estava presente no campus naquele momento, mas em virtude de uma orientação da reitoria para o atendimento da lei de criação. Deste modo, esse fato que pode decorrer a estranheza da professora em seu contato inicial com o *campus*.

Como o *campus* já planejava a oferta de outros cursos, a disponibilização de esforço docente em outras áreas e a oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada impactou esse planejamento. De acordo com a professora Rosa, os docentes não queriam oferta o curso na forma integrada e indicavam que não possuíam estrutura para isso.

A gente não tinha espaço físico para os alunos (do curso integrado) se identificarem. Os professores não tinham lugar onde eles pudessem fazer reuniões pedagógicas, onde eles pudessem conversar sobre seus planos de aula. Então, acontecia tudo assim. Mas não vai ter? A gente não vai planejar? Reunião de planejamento é um dia? Por mais que eu tivesse vindo de estruturas muito precarizadas, como o Estado e a rede particular, você tem um espaço do planejamento garantido. Você tem um espaço da sala de aula como espaço de sala de aula, onde você não reclama que o aluno cola coisa na parede, onde você não briga se a professora bota a música alta.
Professora Rosa

Neste trecho, Professora Rosa relata sua percepção com relação à utilização do espaço físico. Podemos refletir que a utilização dos espaços físicos se organiza conforme os objetivos do ensino, que variam de acordo com o nível. Os cursos técnicos de nível médio, especialmente os ofertados na forma integrada, apresentam as disciplinas da formação geral, que prevêm em suas dinâmicas, a confecção de cartazes, apresentações teatrais e musicais, espaços para práticas corporais, entre outras atividades específicas para este nível de ensino.

Gallego e Silva (s/d) afirmam que o tempo e o espaço são estruturantes da cultura escolar, mas que são pouco privilegiados nas discussões relativas ao ensino. As pesquisadoras afirmam que o tempo e o espaço condicionam a dinâmica social e cultural e, portanto, não são

neutros e tem efeito na formação dos alunos e no trabalho dos professores. Essas autoras trazem uma reflexão importante quando afirmam que

(...) as decisões, as discussões, as prescrições, as representações sobre educação, escola, tempo e espaço escolar ganham sentidos particulares segundo as condições econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais existentes e os profissionais que atuam na escola e seus alunos. É no diálogo entre as normas, as orientações pedagógicas e as concepções dos profissionais que se configura a cultura escolar. (GALLEGO e SILVA, s/d, p. 5).

Assim, podemos perceber que o espaço escolar é organizado no cotidiano, especialmente pelos professores, que incorporam ao seu trabalho suas visões de mundo, suas concepções pedagógicas, suas representações sociais. O espaço escolar comporta uma dinâmica de relações estabelecidas, a fala da professora Rosa nos leva a refletir sobre o espaço escolar no contexto da verticalização do ensino, pois, ao atender diferentes níveis de ensino com diferentes objetivos, se travam disputas por território, como ela exemplificou sobre o uso da parede para colagem de trabalho, algo muito comum em escolas do Ensino Médio, mas que não compõe a cultura do Ensino Superior.

As pesquisadoras Gallego e Silva (s/d) registram ainda a importância da ordenação do espaço no cotidiano escolar.

A ordenação do espaço, sua configuração como lugar consiste em um aspecto significativo do currículo, sendo isso consciente ou não para quem o habita. Isso porque tal ordenação, intencionalmente ou não, supõe certa distribuição e designação, entre várias possibilidades, de funções e usos de alguns espaços também determinados. Nesse sentido, há ordenações do espaço, configurações do mesmo, mais ou menos adequadas, segundo o modelo de organização educativa, método de ensino ou até o clima institucional que se propõe instaurar. (p.9)

Cabe frisar que a disposição dos espaços no *campus* pode parecer uma decisão apenas administrativa, mas ela se vincula diretamente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e ao trabalho docente. Desta forma, refletir sobre a docência na verticalização do ensino implica em pensar sobre as relações entre tempo/espaço da instituição. Há que se pensar em possibilidades de utilização do espaço que promovam a aprendizagem nos diferentes níveis, em tempos que se configurem a partir das necessidades dos alunos.

Em seguida, a docente comenta outra tensão decorrente da verticalização do ensino, sua percepção sobre como a educação básica é vista no *campus*. Ela comenta que há um desinteresse pela atuação nos cursos da Educação Básica, os quais possuem um número maior de alunos que requerem maior acompanhamento pedagógico, abrangendo ações como participação em conselhos e reuniões de pais, entre outras questões inerentes a esse nível de ensino. Reconhece que há uma maior valorização do nível superior quando relata que os

docentes que tem aulas atribuídas nos cursos integrados, na maioria das vezes, o fazem para completar a sua carga horária, ou ainda, as aulas são atribuídas para docentes substitutos, devido à falta de interesse dos docentes efetivos.

(...) E também o lance de que a educação básica dá mais trabalho mesmo para o profissional. Professor tem mais provas corrigir, tem que lidar com a comunidade, tem um monte de aluno na sala, tem o pai reclamando, tem a pedagoga cobrando, tem o diário para entregar... Eu acho que a verticalização não acontece e eu acho que não é desejo dela acontecer, porque para ela acontecer, os professores também precisariam estar no processo de verticalização, certo? Atuando nas duas modalidades de ensino. E repare, eu não sei se você pode usar isso como um dado de pesquisa, os professores que dão aula nos integrados, que são das licenciaturas aqui, normalmente são os substitutos ou as mulheres... Isso diz algo. Ou então quando pegam aula nos integrados, pegam para completar a carga, uma ou duas aulinhas. Eu acho que não tem a verticalização por um problema de política institucional e também acho que não há o desejo dos professores para que isso aconteça. [...] Eu sinto é que existe entre os docentes da instituição uma espécie de desprezo pela educação básica.... Eles chegam a falar inclusive em reunião que se for pra dar aula do integrado, eles preferem pegar mais aula ou fazer mais projetos... [...] eu acho que os professores daqui tem um pouco essa coisa de que o da aula na educação básica é menor, é menos importante, é menos glamouroso. (Professora Rosa)

Na fala da professora Rosa há mais um indicativo de que a Educação Básica é compreendida como inferior ao Ensino Superior que se expressa no tratamento que alguns docentes dispensam aos professores da Educação Básica.

Eu acho que falta um elemento na ideia da verticalização também, os nossos cursos de graduação são muito masculinos... O fato dos cursos serem... os bacharelados, as licenciaturas aqui, são cursos que tem como ideal a figura do homem que está fazendo, que está indo... Eu acho que também um pouco dos cursos de graduação serem do homem forte, e que a educação básica é mais da professorinha... Isso também dificulta inferioriza o lugar do da educação básica. Eles se colocam de maneira que... dá para perceber da forma como eles tratam os professores de educação básica, é sempre no diminutivo, por exemplo, durante os sete anos que eu estou aqui, somente a partir do ano passado em que eu fiz uma ementa para um curso de graduação é que eu passei a ser chamada pelo meu nome, até então era chamada de menina. (Professora Rosa)

No contexto da verticalização do ensino, a Educação Básica é vista como o nível de ensino de menor prestígio e por isso os docentes não se interessam por atuar nesses cursos. Tal fato implica diretamente no desenvolvimento pedagógico do curso, pois isso pode fazer com que os docentes não se reconheçam como parte desses cursos, onde ministram poucas aulas e acaba por inviabilizar, por exemplo, o desenvolvimento de um currículo integrado.

A pesquisa de Silva (2018), desenvolvida no IFRJ, também apresenta essa questão, quando conclui que há resistência dos docentes em atuarem em mais de um nível de ensino, especialmente o ensino médio, e que percebe um silenciamento institucional sobre essa questão devido à falta de questionamentos e debate sobre o assunto.

Ao investigar a verticalização no contexto do IFRS, Quevedo (2016) traz conclusões que se aproximam das percepções trazidas pela professora Rosa e das conclusões da pesquisa

de Silva (2018) ao afirmar que para que se efetive a verticalização é necessária a superação da resistência de parte dos docentes com relação à atuação em cursos técnicos em nível médio, a valorização de todos os níveis de ensino, a implementação de uma cultura de trabalho coletivo, considerando que a nova institucionalidade dos IFs precisa propiciar uma nova prática pedagógica.

Ao refletir sobre as relações conflituosas que impactam o trabalho do professor da educação profissional, Shiroma e Lima Filho (2011) consideram que:

as condições institucionais de valorização social de determinadas áreas/cursos fomentam a construção de prestígio, preconceito e rivalidades que afetam as relações de trabalho. Essas dimensões atingem diretamente o trabalho docente e nem sempre são lembradas quando se analisa as dificuldades de atuação conjunta de docentes das áreas técnicas e básicas para construir o currículo integrado. (p.736)

As tensões, os dilemas e as relações conflituosas decorrentes da verticalização do ensino, registradas nesta pesquisa no contexto do IFSP – Campus Itapetininga, são indicativos de que tais situações possam estar postas para toda a RFEPCT e que precisam ser problematizadas para que se efetive o que está expresso em suas finalidades dos IFs indicadas na Lei nº 11.829/2010, a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior.

Por fim, a professora Rosa analisa a verticalização do ensino no *Campus* Itapetininga.

Nosso *campus* não tem verticalização. Tem um espaço que ocupa três diferentes níveis de formação, que não dialogam em momento algum, a não ser no momento em que os professores trocam. Fala e entram, na pós-graduação para dar uma aula e acaba aquela aula e ele vai no ensino médio, inclusive se ele vai no ensino médio, vai como se fosse um castigo para ele. E ele sai do ensino médio, entra na licenciatura e acabou. Então, não existe uma verticalização, existe os professores entrarem... transitarem entre essas três modalidades de ensino e em nenhum momento, do ponto de vista do projeto político pedagógico do curso, do PDI, do *campus*, das reuniões, do pensar em nenhum momento essas três modalidades, nem reuniões coletivas para pensar as três modalidades nunca existiu no *campus*.

Professora Rosa

Na perspectiva da professora Rosa, o *campus* não tem a verticalização do ensino entendida como um itinerário formativo planejado, mas como a simples oferta de diferentes níveis de ensino ocupando o mesmo espaço físico sem nenhuma articulação. Tal afirmação vem ao encontro da relação entre o Ensino Médio Integrado e as Licenciaturas indicado pelo Professor Gabriel, em relação ao estágio na docência. As “integrações” vem sendo construídas pelos próprios docentes, mas não há indicação de um planejamento institucional neste sentido.

Tal fato pode ser comprovado na análise dos PDIs de diferentes *campi* do IFSP, quando ao analisarmos os textos verificamos diferentes compreensões sobre o que seja a

“verticalização”, quando trazem as expressões “verticalização dos cursos”, “verticalização curricular” ou “verticalização da indissociabilidade”.

6.3 As vivências

A vida é para nós o que concebemos nela. Para o rústico cujo campo próprio lhe é tudo, esse campo é um império. Para o César cujo império lhe ainda é pouco, esse império é um campo. O pobre possui um império; o grande possui um campo. Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações; nelas, pois, que não no que elas vêem, temos que fundamentar a realidade da nossa vida.

Fernando Pessoa⁶⁸

As vivências tomadas como unidade de análise aqui apresentadas foram trazidas pelos docentes no momento da entrevista e nos auxiliam a compreender como esses professores vivenciam a docência no Instituto Federal de São Paulo – *Campus* Itapetininga, no contexto da verticalização do ensino.

Vale mencionar que as vivências emergiram nas falas dos participantes em diversos momentos ao longo das entrevistas, mas são abordadas de forma mais específica nessa parte.

Durante a entrevista, após questões de caracterização dos professores entrevistados, a “conversa” se conduziu para questões relativas à verticalização do ensino. Cada entrevista tomou diferentes direções, conforme as contribuições dos entrevistados que podiam trazer fatos, percepções, sensações, relativas à sua formação, atuação no IF e especificamente sobre a verticalização do ensino.

O questionamento feito aos docentes solicitava que resgassem uma vivência significativa sobre a formação ou atuação no Instituto Federal no contexto da verticalização do ensino. Quando indagados sobre as vivências, pareceu que os docentes encontraram um espaço de liberdade para trazerem ao pensamento algo que de fato se configurasse uma vivência. Nesse momento todos os entrevistados, de alguma forma, se afastaram da verticalização do ensino e trouxeram vivências significativas, que os afetaram, em relação à docência, demonstrando que é o pensamento e a emoção integram a vivência. (Toassa, 2009).

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, percebemos que como os docentes atribuíram diferentes sentidos ao conceito de “vivência” e que isso possivelmente tenha afetado suas respostas ao questionamento.

⁶⁸ Livro do Desassossego por Bernardo Soares. Vol.1. Fernando Pessoa. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1982. - 132. Disponível em:

Dois docentes entrevistados, a professora Rosa e o professor Gabriel, quando convidados a pensar em uma vivência trazem dois questionamentos muito interessantes.

Não sei, tem que ser alguma coisa feliz? (Professor Gabriel)

Tanto faz para o mal ou para o bem? (Professora Rosa)

Tal questionamento me suscitou uma reflexão. No ambiente escolar é recorrente discutir práticas exitosas, atividades bem-sucedidas, mas há pouco ou nenhum espaço para a escuta e a reflexão sobre o que deu errado, sobre os fracassos, sobre os acontecimentos tristes, assim, a possibilidade de trazer para a entrevista vivências “ruins” possibilitou-nos pensar justamente sobre a vivência a partir da proposta por Vigotski.

A professora Rosa compartilhou uma experiência particular, mas que situada historicamente retrata a relação professor-aluno no contexto dos programas de pós-graduação que pode ocorrer nas universidades públicas. Segundo Toassa (2009) toda pessoa é parte de um meio social e o que interessa para Vigotski não é o meio em si, mas o meio tal como é subjetivado, interiorizado pelo sujeito. Vigotski, em seu texto pedológico esclarece que interessa “de qual forma a pessoas toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente com certo acontecimento”. (2008, p.6).

Assim, o que analisamos neste trecho não é o meio em si, mas a forma como a docente estabelece suas relações e atribui sentido a elas.

Eu acho que é uma coisa que marca, tem um pouco a ver com o espírito autoritário de hoje em dia. Eu acho que desde sempre esteve presente na universidade. Quando eu estava fazendo doutorado, o meu pai estava doente, estava com câncer. Meu pai já estava muito mal, eu estava já para defender o meu doutorado e ao mesmo tempo meu pai estava para fazer a passagem... E a minha orientadora teve muita dificuldade de entender o momento que eu vivia, de estar com mil coisas... eu ia perder o meu pai, a minha referência, inclusive a pessoa que inspirou o próprio objeto de pesquisa, a pessoa que tinha relação afetiva com o que eu estava pesquisando estava indo... Eu acho que inclusive marcou a minha trajetória profissional. Depois disso, uma coisa bem típica dos professores mais antigos e dos professores com muita titulação, com currículos *lattes* muito recheado e com o lugar da universidade muito privilegiado. Isso do aluno ter que “puxar o saco”, ter que ser o cara que tá sempre... eu não fazia isso. Eu tinha problemas pessoais e eu não sou assim também. Então, a relação foi muito conflituosa porque eu já não tinha esse lugar do orientando que carregava a bolsa. E final eu não prestei muitas contas porque eu não, eu não estava prestando contas nem pra mim... Depois da qualificação, a gente teve uma reunião na casa dela e ela foi muito, muito, muito grosseira. Ofensiva. Eu vim da universidade para a cidade onde eu morava na época, eu vim chorando a viagem inteira, porque foi uma discussão muito tensa. E isso me marcou pessoalmente, porque acho que eu esperava dela, uma pessoa que tinha uma discussão sobre o marxismo, sobre tudo o que a gente pensa sobre a humanização e a transformação do mundo. Não esperava uma posição dessa pessoa e me marcou também como profissional... Eu nunca quero ser essa professora. Eu nunca quero estar nesse lugar. Nesse lugar de opressão, porque ela era uma pessoa que eu admirava intelectualmente, pessoalmente, era alguém que você falava... um dia eu quero ser essa pessoa. Eu quero estar na universidade como ela... e o que ela fez comigo. Então, eu já entendia que a educação muda as pessoas e que eu não podia fazer isso com os meus alunos, porque eu ia acabar com eles, como ela me acabou comigo. Eu quase larguei o doutorado, depois da qualificação. Meu pai

ainda resistiu até a minha defesa, mas o meu pai morreu semanas depois que eu defendi. (Professora Rosa)

A vivência trazida pela professora se refere a um momento muito difícil de sua vida pessoal e profissional, esta última quando da realização do doutorado, onde a postura, vista como opressora e insensível da orientadora, lhe causa sofrimento e serve como um modelo que não deve ser seguido em sua prática profissional. É uma vivência carregada das emoções que ela experimentou: o choro, a tensão, a quebra de expectativa em relação à professora. O sentido tem relação com essa sensação de sobrecarga emocional diante da doença do pai e das cobranças da pós-graduação e da orientadora, que é vista como tendo uma posição contraditória em relação à perspectiva epistemológica adotada e uma ação desumanizadora ou pouco acolhedora direcionada à professora Rosa. Ela comenta que essa vivência que lhe causou mal-estar está relacionada ao momento atual, de atuação no IF, quando a docente percebe outras situações de opressão direcionadas aos estudantes.

Então essa relação de opressão que inclusive me incomoda muito aqui no IF. Eu acho que tem um pouco dessa opressão. Talvez a memória afetiva dessa opressão que eu sofri, volte para toda vez que eu vejo um aluno sendo oprimido aqui. (Professora Rosa)

A vivência exposta pelo professor José se refere também a uma situação ocorrida também na pós-graduação, especificamente na relação de ensino entre professor e aluno. A falta de acolhimento ou de sensibilidade de um docente a esse participante diante da existência de dificuldades de aprendizagem é uma marca importante na vida e na prática desse educador. O sentido de sua fala volta-se ao poder das palavras de um professor na trajetória escolar do estudante, que podem ser negativas e causarem sofrimento, desestimulando ou provocando, como foi o seu caso, uma conduta de persistência e de resistência que lhe permitiram superar as dificuldades e concluir o curso.

Esse é um exemplo que eu sempre falo para os alunos, que aqui eles têm professores, pelo menos que eu escuto, mais do pessoal dos técnicos, que são muito abertos para diálogo, para conversar, tirar dúvida. Eu lembro quando eu entrei no mestrado, e lá eles falavam que não era para quem era tecnólogo por não ter a base de cálculo. Eu tive aula com um professor, um senhorzinho, e não me entrava na cabeça, eu tinha muita dificuldade para entender a tal disciplina, que, inclusive, hoje eu dou aula aqui na Engenharia. Eu fui tirar dúvida com ele, eu falei: “olha, professor, estou com isso daqui, estou batendo a cabeça aqui e não consigo aprender, não consigo entender”. Ele olhou para a minha assim: “se você não entender isso daí, vai lá e tranca minha matéria.” “Vai lá e desiste, isso daqui não é para você”. Falou mais ou menos nesse nível, sabe? Como aluno de mestrado, eu tinha uma mesinha, dividia com mais quatro ou cinco colegas, só eu ficava na mesinha estudando. Eu lembro que eu chorei uma noite inteira e depois fui para a casa, chorei. Eu estava quase desistindo mesmo, mas já tinha feito tanto esforço para estar ali, tanto desafio, porque, quando eu entrei lá, eu não tinha grana para pagar, para ficar lá, eu morava na moradia da universidade de favor, eu dormia no chão, tinha um colchão, eu dormia no chão. “Quer saber? Eu não vou desistir por causa dele, não”. Eu estava no segundo semestre do mestrado. Aí ralei de estudar e consegui passar ainda. Eu tomei pau na primeira prova, mas, na segunda,

eu fui bem e daí eu fechei com 9. Foi uma das melhores notas, ainda melhor do quem já estava no doutorado, eu estava no mestrado. Então, eu acho que essa experiência, talvez, também eu trago para o meu dia a dia como professor, para sempre tentar ajudar os alunos porque eu sei o tamanho que traz de prejuízo psicológico de uma pessoa você chegar lá e dar uma puxada dessa, eu acho que é muito complicado.
(Professor José)

Tal situação é vista como um exemplo a ser evitado, considerando o efeito emocional negativo, incluindo baixa autoestima e sensação de incapacidade, produzido no professor José. Nesse sentido, a vivência é todo “evento dotado de carga emocional que pode mudar de forma significativa nossas formas de viver”. (Toassa e Souza, 2013). Essas mudanças provocam transformações nas nossas formas de pensar e agir no mundo a nossa volta. O professor José, de forma semelhante a professora Rosa, ao resgatar essa vivência no contexto da pós-graduação nos revela que esse evento foi transformador e que ele se traduz na forma como ele se relaciona com os alunos, na forma como ele dá sentido à própria docência.

O professor Luis Antonio também se refere ao contexto da pós-graduação, apresentando sua vivência sobre o processo de ensino-aprendizagem, abordando, em especial, a sua participação enquanto aluno e a prática dos docentes desse nível de ensino. Menciona a importância da realização da pós-graduação na sua atuação profissional, no que concerne à observação e à aprendizagem de outras formas de ação e proposição de estratégias pedagógicas que, segundo ele, trouxeram grandes contribuições para a sua prática docente. O sentido atribuído parece estar relacionado à disposição pessoal de aprender e conhecer outras possibilidades de ação educativa, por meio da interação com professores experientes. Há também uma mudança de compreensão ou uma certa desmistificação de expectativas em relação à pós-graduação.

Quando eu comecei a fazer pós-graduação, eu achava que ia ser a coisa mais difícil do mundo – não que não seja – mas, eu achava que os professores iam passar os conceitos, e alguém já tinha comentado que seria assim e que eu ia ter que correr atrás, desenvolver tudo, e não é. Todas as disciplinas que eu fiz, nunca foi assim. Não são todos, mas eu percebi, fazendo as disciplinas na pós-graduação e assistindo aula e estudando... quando você estuda e assiste aula, aula dos outros, você sempre tem condições de trazer alguma coisa de bom que aquilo representou para a sua prática. Então, eu percebi isso, que, em qualquer nível que você vá, os professores estão se esforçando para passar o conteúdo. Eu fiz uma aula de um conteúdo nada, nada simplório, nada trivial, mas era um professor que tinha um esforço dele para te passar isso, no sentido de preparação de material, disponibilidade, de livro, da clareza das didáticas, da forma como ele propunha os exercícios. Então, com certeza, a pós-graduação ajuda você também na sua prática. Ter contato com outros professores, professores da pós-graduação, há 25 anos ministrando conteúdos difíceis, então, o pessoal tem o material, e você vai agregando isso, com certeza, na sua prática.
(Professor Luis Antonio)

É relevante notar que três docentes, ao serem questionados sobre uma vivência significativa trouxeram eventos relacionados ao curso de pós-graduação, enquanto estavam na

posição de alunos. Nota-se que as experiências enquanto discentes têm impacto no exercício da prática docente.

A esse respeito, no mapeamento realizado sobre a docência nos Institutos Federais, várias pesquisas concluíram que os docentes se apoiam nas experiências vividas como alunos para constituir a própria docência. Andrade (2019), ao investigar a atuação de professores formadores do IF Farroupilha, afirma que os participantes da sua pesquisa evidenciam um espelhamento dos antigos mestres e que os modelos trazidos das universidades exercem fortes influências sobre como os docentes se constituem. Soares (2015), ao investigar a trajetória dos professores do curso de Licenciatura em Computação do IF Tocantins, identifica que os docentes participantes do seu trabalho indicam que na construção da sua docência também se estruturou a partir da observação da prática de seus professores de Educação Básica e Ensino Superior.

Pôde-se observar que alguns docentes abordaram situações envolvendo a prática de outros educadores, suscitando diversas emoções ou afetos a elas vinculados, e que a partir dessas situações, foram atribuídas novas perspectivas à própria docência. Essas vivências indicam como as situações vividas retratam um contexto histórico que foi apropriado por cada docente de forma singular, mas que impactaram a forma como eles (re)configuram a sua ação profissional.

Durante a entrevista, o professor Luis Antonio questiona se pode relatar outra vivência, que em seu ponto de vista é bastante significativa. A escolha dessa vivência nos revela um sentido que ele atribui às “vivências docentes”, que elas possivelmente devam se referir às histórias de alunos, especialmente histórias bem sucedidas que resgatem a contribuição que o professor deu para o aluno na sua vida profissional.

A gente já teve bastante histórias de aluno. O curso técnico em mecânica, ele tem essa pegada um pouco mais prática, menos teórica, mas a convivência com os alunos é muito... é quase uma amizade, mais do que uma relação professor-aluno. O curso técnico em Mecânica tem alunos mais velhos do que eu. É uma característica muito interessante desse curso. Nós tivemos um aluno que quando ele estava fazendo o curso técnico de Mecânica com a gente, eu já estava puxando essa questão da prática, do que se usa no dia a dia, do que se vê na indústria, e um dos alunos estava tentando estágio, precisava do estágio, estava no oitavo semestre, e me falou que foi chamado para uma tarefa no estágio, na empresa. Na verdade, era uma aprontação que aquela empresa fazia para todos os estagiários. A brincadeira consistia no seguinte: eles raspavam a identificação do motor, ele (o estagiário) tinha que adivinhar “vai lá ver quantos de cavalos é aquele motor”. Ele chegou lá, ele viu que estava raspado, percebeu que era uma brincadeira, só que lembrou da aula que eu tinha dado dessas questões práticas, foi lá, mediu a corrente, e os caras não acreditaram que ele conseguiu calcular o cavalo do motor e acertou. Então, ele veio me contar: “professor, aquilo que o senhor passou, os caras foram querer tirar sarro de mim”, estava todo feliz contando. E isso foi um diferencial para ele na carreira, ele já foi valorizado ali, dentro do estágio, porque conseguiu resolver esse problema. Então, isso é prazeroso, sim, porque você conseguiu passar um negócio que, ali, em um primeiro momento,

não teve tanto sentido, mas, quando chegou o dia lá, uma dificuldade no trabalho, ele conseguiu se sobressair e resolver e deixou os chefes, empregadores, supervisores admirados. (Professor Luis Antonio)

O professor Gabriel ressalta a vivência relacionada à morte de alunos do IF. Se refere a situações trágicas de perda de vidas de estudantes de forma inesperada. Menciona que é afetado emocionalmente ao perceber que fez parte da história e da formação desses estudantes, mas que suas trajetórias foram interrompidas por situações adversas. A vivência explicitada parece se relacionar mais a dimensões de sua subjetividade, focalizando o sentido da existência ou a brevidade da vida humana, não havendo conexão objetiva com a sua prática docente.

Eu acho que são situação trágicas, como a morte dos alunos daqui. É porque a gente já teve algumas mortes. Na Física tivemos, lá no início, uma aluna, depois a gente teve outra. E depois, na matemática, teve um outro menino. Recentemente, outra aluna, então isso me marca bastante, porque a gente tem contato com esses alunos, de repente, no dia seguinte, não está mais aqui. Teve um outro menino também da física, faleceu. Esses fatos me marcaram bastante, assim, um não sei se pensar num outro... É interrompida aquela história... Você está criando uma... tem uma história pela frente e nós estamos participando dessa história, para ele poder desenvolver e, de repente interrompe isso. É por isso que me marca bastante. (Professor Gabriel)

A vivência resgatada pelo Professor Gabriel pode ser considerada como uma vivência coletiva, experimentada por toda comunidade acadêmica, a morte de alguns alunos do *campus*. Embora a vivência tenha sido coletiva, ela é singularizada pelo professor, quando retoma o que marcou sua trajetória durante a entrevista. O professor indica a relação que tinha com os alunos, a participação no seu desenvolvimento e a impossibilidade da continuidade dessa “história”.

Todos os sete entrevistados já eram docentes do *campus* no período em que ocorreram as mortes dos alunos, entretanto apenas o Professor Gabriel resgatou essa vivência quando foi solicitado. Aquilo que é assumido, tomado como próprio para cada um. Ao refletir sobre o conceito de vivência, Veresov (2016) afirma que o social e o individual na teoria histórico-cultural não são oposições, mas uma unidade dialética.

O professor Manoel, traz a memória uma vivência que demonstra o quanto a sua constituição docente se relaciona com o desenvolvimento do *campus*. Para ele ter ajudado a “construir” o *campus* é uma marca bastante forte, indica sua relação com essa construção quando afirma que “a gente faz acontecer”.

Como a gente chegou muito no começo aqui, então teve muita coisa que a gente teve. Com os próprios alunos, a montagem dos laboratórios, práticas com eles... hoje a prática é puxar cabo de rede, fazer ponto nele (de internet), esse começo da instituição, você ter que pôr a mão na massa e trazer os alunos junto e os alunos terem esse amor pela instituição, que é o que mais marca na instituição. Muita coisa que foi a gente que terminou fazendo, não tinha gente. Foram chegando os profissionais. O pessoal da CTI (Coordenadoria de Tecnologia da Informação), só tinha dois, então tem muita coisa que a gente, tinha que pôr mão na massa. Esse pôr a mão na massa ou quando

tem evento, os alunos ajudam e a gente faz acontecer e bem ou mal, o evento acontece. Acho que isso que marca. (Professor Manoel)

Em outros momentos da entrevista, os professores César e Gabriel atribuem alguns sentidos às suas vivências pessoais no exercício da docência.

[...] Mas, a realidade é a seguinte: são as nossas vivências que a gente procura passar para eles. (Professor César)

E toda minha experiência com meu pai, com minha família, no aprendizado acadêmico, eu acho que acaba contribuindo para essa vivência em sala de aula. (Professor Gabriel)

Nos dois trechos acima, os professores César e Gabriel indicam que as vivências permeiam o cotidiano da sala de aula, sejam elas familiares ou profissionais, decorrentes da experiência de vida ou da experiência acadêmica, constituindo a atuação docente em seus mais diferentes aspectos. De acordo com Tardif e Raymond (2000):

Os fundamentos do ensino (...) são existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (p. 235).

Assim como o professor Luis Antonio, a professora Rosa quis registrar mais uma vivência significativa, neste caso, essa vivência expressa como ela percebe a trajetória dos alunos na instituição e como se vê implicada nesse processo. Resgata uma vivência que corrobora com a sua concepção de educação, a educação emancipatória e transformadora. Isso fica claro quando afirma que para ela a “educação transforma essas pessoas” e que ela tem podido contemplar essa transformação nos alunos. Essa vivência faz com que a professora mude, de maneira significativa, a sua trajetória profissional indicando agora o desejo de permanecer no Instituto Federal.

Um marco... que marca muito a gente, principalmente quem tem como eu essa concepção de educação, que a educação transforma mesmo as pessoas... e quando a gente vê os nossos meninos entrando aqui sem falar e saindo daqui com... Sabe, tem um texto do livro Vidas Secas do Graciliano que tem um personagem que é o Fabiano, personagem que marcou muito a minha trajetória de vida... O Fabiano é um personagem que quase não fala, mas quando ele tem falas no livro do Graciliano, ele murmura, Graciano fala que ele murmura baixinho... Eu vejo muitos alunos nossos entrando aqui, assim Fabianos... E quando eles saem são sujeitos... A primeira vez que eles respondem pra mim ou a primeira vez que eles levantam a mão numa reunião e perguntam alguma coisa. A primeira vez que aconteceu isso em uma reunião de integrado, reunião de conselho, eu fiquei tão feliz, eu falei: “Deus, olha o (nome do aluno que no ingressou no IF e apresentava muitas dificuldades), falando e questionando uma coisa”. Isso só pode ser educação, sinal que a educação realmente transforma. A primeira vez que eu vi isso entendi que eu não precisava mais ir para a universidade, porque durante um tempo eu pensei mesmo do IF ser uma passagem... (Professora Rosa)

Quando os docentes resgatam as vivências acionam um momento de reflexão sobre o vivido, um processo de atribuição de sentidos que pode desvelar tensões que estão postas, disparar questionamentos, possibilitar um olhar com mais acuidade os acontecimentos, e causar até mesmo transformações nas suas formas de pensar e agir.

Dos sete professores entrevistados, dois professores não registraram nenhuma vivência. Cada professor carrega consigo as suas próprias vivências, o que faz com que cada um deles imprima em seu trabalho pedagógico a sua singularidade, a sua forma de compreender o mundo e as relações humanas. As vivências nos possibilitaram compreender o contexto histórico e cultural em que estão imersos estes docentes e também como eles elaboram os sentidos ao que viveram.

As pesquisadoras Marques e Carvalho (2019) ao relacionar a vivência e a prática educativa indicam que as:

Situações sociais que desencadeiam vivências implicam emoções fortes, que alteram a relação que temos com as coisas, com as pessoas, com os processos, enfim, com a realidade, pois, significa que os afetos produzidos nessa relação formam e/ou transformam nossos sentidos. (p.7)

Desta forma, embora o objetivo inicial tivesse sido que os docentes resgassem vivências relacionadas à docência no contexto da verticalização do ensino, na nossa percepção eles compreenderam este espaço de escuta como um espaço de liberdade onde puderam trazer situações que consideraram muito significativas para eles, que se relacionam com a sua atuação docente que se efetiva no Instituto Federal – *Campus* Itapetininga, mas que não apresenta uma relação clara com a verticalização do ensino.

Outra hipótese elaborada no processo de análise das entrevistas, para o fato dos professores não resgatarem vivências relativas à verticalização do ensino, nos leva a pensar se houve a apropriação e a reflexão sobre o ensino verticalizado no seu contexto de atuação, e que se não se apropriaram ou refletiram sobre isso, se esta temática não faz parte do seu cotidiano, não era possível resgatar vivências relacionadas a verticalização.

Os professores Rosa e José resgataram experiências discentes no contexto da pós-graduação, provavelmente atribuindo a essas vivências um sentido de como desejam constituir a sua própria docência no seu campo de atuação, e que tem relevância também no contexto da verticalização do ensino.

A vivência trazida pelo professor Gabriel trata de um tema sensível e pouco debatido no *campus*, a morte dos alunos. A escolha por essa vivência nos evidencia a falta de espaços para além das prescrições e formações institucionalizadas, mas que promovam a discussão

sobre temas que auxiliem os docentes a elaborar as situações difíceis que se colocam no cotidiano escolar, que promovam a partilha e o acolhimento.

O professor Manoel trouxe a memória uma vivência que se relaciona ao seu senso de pertencimento institucional, a sua relação com o *campus* que ele ajudou a construir.

Por fim, os professores Rosa e Luis Antonio desejaram registrar mais uma vivência. A primeira vivência que eles registraram se relacionava à sua experiência discente, a segunda vivência se relacionou com a experiência docente no Instituto Federal – *Campus* Itapetininga.

Ao deslocar o foco do contexto da pesquisa ao responder o questionamento das vivências, os docentes indicaram o que era de fato “significativo” para eles, o que nos leva a refletir sobre a importância das vivências na constituição docente, sobre a importância do reconhecimento dos eventos “significativos” para essa profissão, que quando problematizados tem potencial para promover o desenvolvimento humano.

Para mim, como pesquisadora, como pedagoga da instituição pesquisada e como pessoa, todas as vivências resgatadas foram surpreendentes. A surpresa se deveu inicialmente às temáticas abordadas pelos docentes, todos professores com os quais eu já trabalho há sete anos e sobre os quais eu tinha pouca ou quase nenhuma referência.

Quando o professor Gabriel recorda do falecimento dos alunos traz uma vivência sobre a qual eu nunca esperaria tratar nessa pesquisa e nem mesmo em nenhuma atividade institucional. Esta observação me revelou uma compreensão amplificada sobre o conceito de vivência, sobre o “prisma” que refrata as influências do meio nos sujeitos. (Vigotski, 2010). O que é um fato corriqueiro para um, é algo mobilizador para o outro e nesse sentido, como profissional da educação, esta constatação não pode passar despercebida, mas precisa ser refletida no planejamento das atividades, das proposições e especialmente das construções coletivas.

A lição aprendida como pesquisadora é que tomar a vivência como unidade de análise tem um potencial muito grande no campo da Formação de Professores e que há inúmeras possibilidades a serem exploradas a partir desse conceito, com vistas a elaboração de muitas contribuições para a área.

Os participantes desta pesquisa, em sua maioria, vêm de outras áreas do conhecimento e tem pouca ou nenhuma relação com as Ciências Humanas. Sabemos que as outras áreas desenvolvem suas pesquisas em uma organização própria e quando realizei o convite, a maioria dos docentes demonstrou curiosidade em saber como se efetivava tal instrumento de produção de dados. Diante disso, propomos a questão de como foi para eles a vivência de uma entrevista para uma pesquisa na área de educação. Os docentes trouxeram contribuições interessantes,

iniciando pelo professor Gabriel que indica que foi um “desabafo”, como se tivesse encontrado um espaço de escuta para as suas questões relativas à docência. Indica que ficou ansioso e que se preparou para a entrevista e que esta o motivou a refletir sobre a sua profissão.

Foi bom, é, foi até um desabafo. Eu fiquei tipo ansioso... Eu falei assim... o que será que ela vai perguntar? Então eu fiquei refletindo muito tempo sobre a minha profissão, o que que eu vou falar? Então algumas coisas que eu contei pra você, já tinha até pensado que ia falar. Então fluiu bastante, não é? (Professor Gabriel)

Os professores Luis Antonio e Manoel indicam que a entrevista os possibilitou revisitar sua trajetória como docente, e que pode inclusive auxiliar no planejamento de ações futuras.

De fato, foi interessante. Por quê? Porque, para mim, teve agora, depois de feito, como se fosse uma retrospectiva aqui da minha vida como professor e também como engenheiro, como profissional. A gente abordou alguns assuntos assim, não é? Então, lembrando aqui algumas coisas, o passado, para mim aqui também, estou, vamos dizer assim, pensando... como se diz em um termo melhor, estou meditando aqui sobre tudo que se passou e como pode ser daqui para a frente. Está sendo bom, um exercício de reflexão. Essa reflexão sobre como foi, como está sendo e como poderá ser. (Professor Luis Antonio)

Foi um pouco lembrar de coisas desde 2007, porque eu comecei na docência. Como eu vim parar na docência e depois como isso se tornou parte minha vida, realmente. Foi interessante... (Professor Manoel)

O professor José indica uma necessidade de acolhimento, de partilha e que de alguma forma a entrevista contribuiu nesses aspectos e que ela pode ser compreendida como um espaço de reflexão. Neste momento, ele parece esquecer que a entrevista compõe uma pesquisa científica e passa a compreendê-la como uma possibilidade de processo formativo institucional, onde com o apoio dos colegas, da direção ou da Coordenadoria Sociopedagógica poderia tornar-se parte de uma formação a longo prazo. Fica evidente que o docente reconhece a necessidade de espaços de escuta e troca e que esses ocorrem apenas informalmente entre os colegas da mesma área.

Eu acho que foi uma sessão de psicologia, porque eu acho que essa assistência, que eu sempre falei, inclusive, quando a gente voltou da pandemia, eu falei lá para o pessoal da direção que esse suporte que é dado para o docente é muito importante dar para o docente também, porque se ouve bastante os alunos, mas, talvez, os professores também precisem ser ouvidos. Eu acho que, com as perguntas que você fez, por mais que eu reflita sozinho, às vezes, eu conto para a minha esposa, até para as crianças (filhos)... Não entendem nada, mas estão ouvindo... Tem que partilhar, eu acho que é bastante importante, e talvez fosse até uma sistemática interessante de se adotar ao longo do ano para que vocês também tenham o histórico de qual é o ponto de vista do professor naquele (momento) e se ele vai mudar mais lá para a frente. Eu acho que essa evolução dos profissionais talvez seja importante também a gente ter, como o histórico de administração, e a administração ouvir os professores. Não existe uma sistematização disso, que nem eu acabei de falar, eu acho que, se tivesse uma sistematização... se tivesse um profissional no sócio para acolher os professores e, de tempos em tempos, houvesse essas entrevistas. Eu acho que seria bastante interessante, porque a gente faz muita conversa em sala de professor, são conversas

informais e rendem muito, mas [...] analisar de maneira crítica, diferente de como a gente se comporta no dia a dia. (Professor José)

Os docentes entrevistados indicaram que a vivência das entrevistas proporcionou a eles um espaço de escuta e reflexão e alguns reconhecem que elas podem contribuir no seu desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa pôde estabelecer algumas discussões relativas à compreensão das vivências e sua relação com a docência, mas registramos que ainda há muito a ser elaborado, discutido e compreendido. Como vimos anteriormente, a compreensão e a utilização das vivências, como unidade de análise, nas pesquisas apoiadas na Teoria Histórico-Cultural ainda são recentes e que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

7. A DOCÊNCIA NA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL – CAMPUS ITAPETININGA: HORIZONTES POSSÍVEIS

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (Freire, 1992, p.51)

Não há possibilidade para os profissionais de educação pararem de lutar em busca do inédito viável, superando as situações limites, planejando e desenvolvendo o que ainda não é, mas que é necessário que venha a ser no trabalho pedagógico, no cotidiano escolar.

A verticalização do ensino no contexto dos Institutos Federais teve sua gênese em uma demanda social pela oferta de ensino profissional de nível médio, mas com *status* e possibilidade de oferta de cursos universitários. Essa verticalização está implementada em uma institucionalidade muito recente e uma rede de instituições distribuídas pelo Brasil, com características muito diferenciadas. Os Institutos Federais contam com uma boa infraestrutura com laboratórios, equipamentos, biblioteca; corpo docente qualificado; programas de permanência e êxito com destinação de bolsas aos alunos, entre outras características o que é de fato um grande avanço, especialmente nos *campi* distantes dos grandes centros urbanos.

O professor Gabriel traz uma contribuição muito interessante quando refletimos sobre a verticalização do ensino, em suas palavras temos “tudo num lugar só.” A verticalização de ensino congrega em um único lugar níveis de ensino cujos tempos/espacos, organização pedagógica, se dá de forma muito diferenciada. Essa organização de ofertas formativas faz com que alunos da Educação Básica e da Pós-Graduação ocupem os mesmos espaços, nos seus diferentes tempos e exigem que institucionalmente estes sejam planejados e organizados para se ajustar às necessidades de cada um.

É neste cenário que atuam os docentes da carreira EBTT. Docentes que possuem as mais variadas trajetórias formativas: licenciados, bacharéis, tecnólogos, especialistas, mestres, doutores, com ou sem experiência na docência, com ou sem experiência em outra área profissional, cuja identidade docente se deu pela escolha profissional ou se constituiu ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa procurou trilhar o caminho da análise do contexto histórico-cultural da docência na verticalização do ensino, a partir da proposta de Vigotski, das vivências como unidade de análise e do conceito de sentido na elaboração de suas compreensões.

Os sentidos que os professores atribuem à docência se relacionam com o reconhecimento de que é uma profissão, que se constitui através de suas experiências pessoais e profissionais e também na relação com o outro, alunos e colegas de trabalho, que possibilita o desenvolvimento profissional. Os docentes indicam a docência como um forte aspecto constituinte de sua identidade, e que embora para alguns não tenha sido a primeira opção profissional, hoje é uma escolha definitiva.

Em termos gerais, os participantes da pesquisa chegaram à docência por diferentes caminhos: interesse pela área do conhecimento e a relação estabelecida com os alunos; retorno ao trabalho com a área profissional, colocação profissional, alternativa à carreira de pesquisador. As diferentes motivações também constituem os docentes e a forma como eles se vêem dentro da profissão, seja pelo impacto na vida dos alunos, seja devido às relações afetivas ou sociais estabelecidas no seu campo de atuação.

Os professores consideram que o IF – *Campus* Itapetininga oferece boas condições de trabalho, desde as garantidas institucionalmente, tais como: número adequado de aulas, possibilidade do desenvolvimento de pesquisa e extensão, infraestrutura adequada e questões vinculadas ao próprio campus, tais como: relação entre alunos e professores, alunos e entre os próprios professores.

Com relação à formação e seu impacto na atuação docente no contexto da verticalização, um docente menciona que mesmo oriundo de um curso de licenciatura o que mais contribuiu para sua atuação nesse contexto foram os estudos na pós-graduação realizados na área da educação. De forma geral, os docentes bacharéis apontam que houve contribuição da “formação pedagógica”, mas indicam que as experiências/conhecimentos anteriores na sua área de formação profissional e a partilha das experiências com os colegas tem maior impacto no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Com relação às dificuldades voltadas à formação, os participantes indicam a falta de uma “didática” da educação profissional que pudesse promover reflexões sobre o trabalho pedagógico das disciplinas da formação técnica (Vieira, 2017).

As questões abordadas pelos docentes nos levam a reforçar a necessidade da organização do período de indução profissional que pode auxiliar os docentes nos conhecimentos profissionais da docência e também em relação aos conhecimentos relativos ao ensino das disciplinas da formação técnica. Além disso, sinalizam a necessidade de espaços coletivos de formação, que sejam espaços de reflexão sobre a prática docente e alicerçados no contexto da sala de aula, buscando articular teoria e prática, o mundo do trabalho e o mundo da escola. Como esclarece Ciavatta (2006):

a formação de professores de educação profissional e tecnológica, assim como dos alunos, passa pela compreensão dos limites socioeconômicos do País, mas não prescinde da disponibilidade de recursos materiais e humanos que permitam realizar os fins da educação. Regulamentação do trabalho, garantia dos direitos, salários compatíveis com as exigências da profissão e da vida pessoal, tempo remunerado para estudo e renovação das atividades didáticas, laboratórios e oficinas. (Ciavatta, 2006, p.46)

Os professores indicaram nesta pesquisa, diferentes compreensões sobre a “verticalização do ensino”. Inicialmente relatam um desconhecimento desta característica singular da instituição, bem como a falta de informação/formação em seu ingresso sobre o contexto de atuação profissional. A maioria dos docentes indica que a verticalização é um itinerário formativo compreendido entre o ensino médio e a pós-graduação.

A verticalização se configura a partir da oferta de ensino nos diferentes níveis, que possuem características muito diferenciadas. Os docentes indicam perceber essas especificidades que ficam mais evidentes nas diferenças entre os níveis de ensino (a obrigatoriedade do ensino médio e a profissionalização do ensino superior), a diferença entre o perfil dos alunos (faixa etária, condições socioeconômicas, motivações), os diferentes objetivos que se configuram no interior do mesmo curso (integrado e concomitante/subsequente), o exercício profissional em diferentes papéis (professor especialista no ensino médio e formador de formadores nos cursos de licenciatura e formador de profissionais no âmbito dos bacharelados).

Essa relação verticalizada do ensino apresenta muitas potencialidades, como no caso das licenciaturas que podem ter na própria instituição um espaço que promova os conhecimentos da profissionalidade docente para os seus licenciandos com a “intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propício à formação dos jovens professores” (Nóvoa, 2019); o impacto na permanência dos alunos na instituição, de maneira especial os alunos em situação de vulnerabilidade social; a possibilidade de atuação docente nas diferentes áreas de sua formação profissional; e o planejamento de um trabalho pedagógico alicerçado nos princípios da politecnicidade em todos os níveis de ensino.

Os docentes não indicaram muitas dificuldades na verticalização do ensino e muitas vezes quando o fizeram, em seguida afirmaram que a dificuldade no contexto do Instituto Federal se configura uma potencialidade, como é possível verificar na fala do professor João Pedro sobre a atuação simultânea no ensino médio e na licenciatura que afirma “então acho que uma das dificuldades, acaba sendo uma potencialidade” e do professor Manoel, que ao tratar

das constantes readequações dos conteúdos ao indicar que “a dificuldade e termina sendo nossa maior qualidade, que é esse exercício da didática”.

Entretanto, as dificuldades foram se revelando ao longo das entrevistas quando os docentes resgatavam questões que dificultam o trabalho no contexto da verticalização do ensino, o que pode indicar falta de clareza na compreensão de que muitas dessas dificuldades podem decorrer do ensino verticalizado.

Entre as dificuldades elencadas pelos docentes, destacamos: falta de compreensão das necessidades diferenciadas nos processos formativos, que variam de acordo com o nível de ensino; a falta de tempos/espços que se adequem a essas necessidades; a burocracia nos processos administrativos relacionados à docência; falta ou inexistência de um acompanhamento institucional do professor ingressante; falta de espaço/interesse na oferta da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Integrado e a ausência de tempos/espços formativos que permitam a constituição coletiva da profissionalidade docente.

Também foram trazidas pelos docentes, tensões advindas da verticalização do ensino, dentre as quais ressaltamos: a resistência a oferta do ensino médio integrado, a valorização do ensino superior em detrimento da educação básica, a falta de adequação dos espços e da compreensão das necessidades diferenciadas entre os níveis de ensino e as relações conflituosas entre os docentes das diferentes áreas.

As pesquisas do mapeamento sistemático elaborado sobre a docência nos Institutos Federais, de maneira geral apontam para a necessidade da elaboração de uma identidade docente na instituição, que sejam planejadas políticas públicas que efetivem uma formação de professores para a educação profissional planejada e sistematizada em oposição aos processos transitórios, temporários e aligeirados ofertados até o momento e a formação continuada para os docentes que já integram a RFEPCT, aspectos que também foram evidenciados nesta investigação.

A pesquisa de Silva (2018), ao analisar o trabalho dos professores no contexto dos IFs, conclui que o contexto da verticalização do ensino se configura como um modelo estratégico de flexibilização do trabalho docente, que ocasiona uma intensificação e possivelmente uma precarização do trabalho docente, e que tal situação é percebida pelos participantes da sua pesquisa. Esses resultados se assemelham às considerações da pesquisa de Tavares (2018) que ao olhar sobre as implicações da verticalização no trabalho docente reitera a percepção dos professores dos processos de intensificação e precarização do seu trabalho.

Os dados produzidos nesta pesquisa, desenvolvida no *Campus* Itapetininga, se aproximam mais dos resultados do estudo de Santana (2008), que também teve como *locus* um

campus do Instituto Federal e evidenciou que os docentes se mostram realizados pessoal e profissionalmente na sua atuação docente na instituição e que não demonstram insatisfação ou desejo de abandonar a profissão.

No espaço institucional que ocupo identifiquei todas as potencialidades, mas também as dificuldades e tensões decorrentes do processo da verticalização do ensino. Nas atividades que desenvolvo percebo que há um aumento considerável do número de demandas em virtude da atuação simultânea em níveis diferentes, seja em relação ao planejamento, ou ao acompanhamento do trabalho pedagógico e administrativo que concernem à minha função. O fato de cada nível de ensino possuir legislação própria já indica a intensificação das atividades que desenvolvo na análise dos documentos institucionais.

Neste contexto desenvolvemos a imagem da “docência multifacetada”, buscando retratar o grande número e diversidade de atividades que devem ser desenvolvidas pelos professores em sua atuação no contexto verticalizado dos Institutos Federais. No *campus* investigado, essa multiplicidade de atribuições/funções/demandas parece ser naturalizada entre os docentes entrevistados e não se configura como uma questão a ser problematizada. As constantes readequações dos conteúdos e da abordagem no ensino são vistas como potenciais contribuições ao desenvolvimento docente.

A estrutura do IF – *Campus* Itapetininga, também não permite a constituição de tempos/espacos coletivos de debate sobre a docência nos diferentes aspectos que a compõe, tais como: a profissionalidade, a atuação na Educação Profissional, a atuação nos diferentes níveis de ensino, entre outras; pois as reuniões, na maioria das vezes, são realizadas com os docentes agrupados por curso e atividades formativas têm sido realizadas de forma virtual. Une-se a isso o grande número de demandas imputadas aos docentes, o que torna inviável um movimento de reflexão que desvele as questões relativas à intensificação e precarização do trabalho docente⁶⁹.

A verticalização do ensino é um processo bastante complexo para o desenvolvimento e atuação docente, com implicações em todos os aspectos do cotidiano escolar, desde o uso dos espaços, no planejamento dos tempos escolares, na definição dos itinerários formativos, na formação dos docentes, nas relações estabelecidas nas atividades, entre outros aspectos.

⁶⁹ A intensificação e precarização do trabalho docente são entendidas nesta como “as mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente” que relacionam entre outras dimensões: intensificação, flexibilização, desprofissionalização, valorização do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico. (Marin, 2023). Para ampliação da compreensão do conceito de “intensificação do trabalho docente” sugerimos a leitura de GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Os docentes revelam em suas falas que a instituição ainda não se atenta a essas questões que permeiam a vida escolar nos *campi*, e se perde entre todas as “urgências” do cotidiano, tais como: reformulações de curso, adequação à legislação, ações para enfrentamento do absenteísmo e evasão, entre outras. Todas essas urgências têm importância, mas não podem deslocar completamente as discussões sobre a institucionalidade dos Institutos Federais, o trabalho docente no contexto da verticalização do ensino e todas as discussões oriundas das singularidades da instituição, que carecem de um olhar da comunidade que a constitui, pois, devido ao fato de serem únicas, não contam com reflexões e elaborações trazidas de outros espaços.

8. DEVENIRES

Figura 16- Rua em Delft



Fonte: Vírus da Arte ⁷⁰

⁷⁰ Óleo em tela. Rua em Delft. Johannes van der Meer também conhecido como Jan Vermeer ou apenas Vermeer (1632-1675). Disponível em: <https://virusdaarte.net/vermeer-rua-em-delft/> Acesso em: 07 set. 2022.

Mas essa aventura conduz até onde não estava previsto, à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. (LARROSA, 1998, p.39).

A tela apresentada foi pintada por Johannes Vermeer, no século XVII na Holanda. Retrata uma cena prosaica: uma mulher borda, outra lava e duas crianças brincam. Os pintores renascentistas costumavam retratar cenas da vida da aristocracia, em momentos de extraordinária beleza ou valor, mas este artista traz uma nova proposição: registrar o cotidiano, o lugar onde a vida acontece todos os dias.

Desta forma, também é possível se pensar o lugar da pesquisa em Educação. É na escola, na universidade, no Instituto Federal que a educação acontece e por isso esses devem ser os *locus* privilegiados de investigação. É a partir do olhar atento para os acontecimentos corriqueiros, que tendem a passar despercebidos que temos a oportunidade de ampliar nossos horizontes sobre o fenômeno educativo. É ao nos determos em ouvir aqueles que fazem a educação em sua vida diária que conseguimos alcançar outros aspectos que podem não se revelar à primeira vista.

Por isso, esta pesquisa se constituiu junto aos “profissionais da docência a quem demos a palavra para que nos dissessem com suas próprias palavras o que fazem, vivem, pensam e sentem”, reconhecidos neste trabalho como sujeitos do conhecimento e não como objetos de pesquisa (Tardif; Lessard, 2009).

Eu acho extremamente importante seu trabalho, porque eu percebo que os trabalhos na educação são muito focados em revisão de literatura e aí você fala: “se é para a educação, como que isso vai ajudar na educação?” Então, às vezes, eu vejo que parece que tem trabalhos que não chegam lá na ponta, na educação. O pessoal critica os teóricos, os aplicados, mas chega na ponta, agora, nos trabalhos da educação, para a gente que é de fora, não é gente metendo a cara, é muito fácil criticar. Aí a pessoa vai lá, explica, e você entende, mas eu acho que a importância do seu trabalho é excepcional. Acho que, como pedagoga que vivencia os diferentes cursos, diferentes áreas, eu acho que vai ser bem legal. (Professor José)

Vigotski (2000) afirma que “através dos outros constituímos-nos”, deste modo, a contribuição do Professor José me fez refletir sobre as escolhas nesta pesquisa, especialmente as escolhas metodológicas que revelam uma compreensão de educação à qual faço minha adesão. A questão da pesquisa partiu de uma inquietação pessoal, mas a pesquisa se estruturou a partir da reflexão de como esta inquietação pode trazer uma real contribuição à comunidade na qual estou inserida e junto à qual reafirmo meu compromisso.

Se tornar pesquisadora no próprio trabalho não é uma das tarefas mais tranquilas, mas é muito enriquecedora. A possibilidade de estudar, refletir e compreender a complexidade das atividades que desenvolvo tem contornos bem interessantes, pois possibilita o olhar de quem

integra esse processo cotidianamente. O distanciamento necessário para elaboração da pesquisa é sempre um desafio, especialmente metodológico, tarefa à qual dediquei maior parte do tempo nesta investigação.

Assim, o caminho escolhido foi pesquisar a partir da docência, que embora não seja atividade que eu desenvolvo neste momento da minha profissional, é a atividade com a qual eu guardo uma relação muito próxima e na qual eu vejo muitas possibilidades em contribuir.

Minha relação com a docência no contexto da verticalização é vivenciada no cotidiano, ou como costumamos dizer no “chão da escola”, esta relação é tão próxima que motivou esta pesquisa. Há um impacto muito grande da verticalização do ensino na minha atuação como pedagoga. Uma situação no meu trabalho cotidiano, nos processos de acompanhamento dos alunos é eu me questionar se ele ainda é menor, se é necessária a presença da família nos atendimentos, entre outras situações comuns, mas que exigem que eu esteja sempre readequando as atividades que desenvolvo. Por estarem em fases bem diferentes de vida, os problemas que os alunos apresentam, sejam do ponto de vista pedagógico, psicológico e social, são muito diferentes e as intervenções que temos que planejar são também bastante diferenciadas e convocam um novo planejamento para cada situação.

Uma das atividades atribuídas à Coordenadoria Sociopedagógica, através da Resolução IFSP nº138/2014, em seu artigo 2º, inciso X é “identificar demandas, promover propostas e ações de formação continuada de docentes e servidores que atuem na área educacional”. Esta atividade, que deve ser desenvolvida pela equipe que compõe a Coordenadoria Sociopedagógica pode ser tomada como um exemplo das dificuldades impostas ao trabalho no contexto da verticalização do ensino. Há um número excessivo de demandas sob responsabilidade dos pedagogos, o que dificulta, e na maioria das vezes inviabiliza, o planejamento e a execução dessas atividades formativas. O contexto verticalizado acarreta um número ainda maior de dificuldades: há licenciados e bacharéis, para alguns as temáticas propostas já foram discutidas na formação inicial e até mesmo na pós-graduação, para outros seriam temas pouco conhecidos; os cursos em que os docentes atuam varia bastante o que dificulta as formações no interior dos cursos, pois há professores que chegam a atuar em até seis cursos diferentes e não conseguem participar de todas as reuniões. Este exemplo evidencia a complexidade do planejamento das atividades pedagógicas na instituição e seu impacto no trabalho dos servidores, técnico-administrativos, como no meu caso na função de pedagoga; como no trabalho docente.

Outra dificuldade encontrada por mim, no exercício das funções do meu cargo de pedagoga é ocupar este lugar, que se divide entre diferentes níveis e com professores de

formação e concepções de educação tão variadas. A tarefa de promover esse encontro de perfis tão diferentes e construir cursos coesos e coerentes me parece sempre, pelo menos em minha experiência, uma atribuição delegada ao pedagogo, que deveria ter o preparo para lidar com essas situações e tratar cotidianamente conceitos complexos, tais como a politecnia. Em minha formação no curso de pedagogia eu não tive uma aula sequer que tratasse, ainda que de forma superficial, sobre a Educação Profissional, esta que só vim a conhecer na bibliografia para a prova do concurso de ingresso do cargo que ocupo.

A esse respeito, Kuenzer (2006) nos chama

à reflexão acerca da necessidade de formar o pedagogo do trabalho, uma vez que as diretrizes curriculares reduzem a Pedagogia à formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em decorrência desta redução epistemológica, nos cursos de Pedagogia que serão ofertados daqui para diante, não há mais espaço para formar um pedagogo com foco no EJA, na educação profissional, na educação tecnológica ou mesmo na educação superior. (...) é o caso de pensar com urgência em ofertar cursos de especialização em Pedagogia do Trabalho. Este curso iniciaria a qualificação de profissionais da Educação que dominem a Ciência da Educação a partir da realidade do trabalho. Este profissional-pedagogo do trabalho teria um perfil diferente, por exemplo, daquele profissional que tem um programa de formação especial que o qualifica para ser professor das disciplinas vinculadas à mecânica na educação profissional. Ele seria um especialista em educação capaz de criar as condições democráticas de construção do projeto político-pedagógico da educação dos trabalhadores, profissional e EJA, com foco nas relações entre trabalho e educação. (p. 38-39)

Em sete anos de trabalho no Instituto Federal, participei de apenas um encontro de pedagogos e de nenhum curso ou debate relacionado ao meu trabalho especificamente, promovido pela instituição. Recentemente a instituição propôs uma discussão sobre a revisão do regulamento das Coordenadorias Sociopedagógicas e solicitou que, para tal debate, o grupo de pedagogos indicasse dois representantes. Passados quase dois meses da solicitação, o grupo de pedagogos ainda não conseguiu se articular para eleger os dois representantes. O que à primeira vista pode parecer descaso ou desorganização do grupo, aos meus olhos pode indicar uma intencionalidade institucional de desarticulação. Acredito que não há representatividade sem coletividade e isso não é favorecido no contexto institucional.

Ressalto que ao longo do desenvolvimento de minha pesquisa tive redução de minha jornada de trabalho pela metade, pois se trata de uma política institucional de formação. Tal redução permitiu que eu pudesse me dedicar e desenvolver esta pesquisa. É uma política muito importante, que deve ser continuada e ampliada, para que mais colegas técnico-administrativos possam se qualificar, entretanto configura-se como uma política de auto-formação que nos mantém isolados institucionalmente. Esta constatação nos coloca em movimento, assumindo uma responsabilidade na construção dessa coletividade, para que possamos avançar no nosso

trabalho nos Institutos Federais, conciliando as diferentes perspectivas, os diferentes olhares para que todos possamos nos unir a Oliveira (2017) quando afirma que:

Defendo a escola, pública e gratuita, diga-se de passagem, com qualidade social⁷¹. Ou seja, um espaço de assimilação crítica e reconstrução de conhecimentos científico-tecnológicos e culturais, acumulados pela humanidade. E isso em interconexão com as práticas sociais e vivências de diferentes classes, grupos e culturas, por meio do acolhimento das diferenças e da diversidade social e cultural. Uma educação escolar que favoreça a autonomia do professor e que tem por finalidade contribuir para a educação omnilateral de pessoas que sejam autônomas, cidadãos críticos e propositivos, nos âmbitos individual e coletivo. Uma educação que contribui para uma formação social comprometida com a humanização dos seus sujeitos, com a luta contra a exploração, a dominação, a exclusão, em âmbito mundial, e tendo a consciência crítica da educação como direito. Uma educação escolar comprometida com a ética, com o desenvolvimento com sustentabilidade socioeconômica e cultural e com a responsabilidade ambiental. (p.48).

Retomo a fala da Professora Rosa, quando ao tratarmos sobre nossas posições no *campus*, traduz para mim o lugar que eu ocupo na sua perspectiva:

a gente tem posições muito parecidas sobre a vida, eu acho, apesar da gente explodir em lugares diferentes... Eu sou da luta e você é da conciliação, mas a gente está sempre caminhando ou na luta ou na conciliação para o mesmo lugar... (Professor Rosa)

Após esta pesquisa, e ousar dizer que no decorrer dela e no decorrer dos anos de trabalho com Educação Profissional fui elaborando minha posição, como proposta por Saviani (2012), de não neutralidade, mas um posicionamento claro sobre como entendo essa modalidade de ensino. Faço a minha adesão a uma Educação Profissional que trabalhe na perspectiva de uma formação integral, que vai muito além do exercício técnico de uma profissão; de uma formação que contemple todos os aspectos dos indivíduos e que tal perspectiva não esteja restrita à formação dos alunos, mas a formação continuada de todos os profissionais que trabalham com essa modalidade: técnicos-administrativos e docentes.

Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
Embora o pão seja caro
E a liberdade pequena
Como teus olhos são claros

⁷¹ Ressalto que a qualidade, nesta pesquisa, tem adesão à ideia de qualidade social da educação pública. Conforme Abadia (2009) “a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas”. (p.225)

E a tua pele, morena
como é azul o oceano
E a lagoa, serena

Como um tempo de alegria
Por trás do terror me acena
E a noite carrega o dia
No seu colo de açucena

- sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade pequena.

Ferreira Gullar⁷²

Iniciei esta investigação com um poema de Adélia Prado, onde eu recordava que junto a ela nesta pesquisa eu não queria nem a faca, nem o queijo, eu queria a fome. E foi com esta fome que percorri a jornada da elaboração desta pesquisa que não se encerra, mas cujo prazo se finda e convoca um ponto final, ao qual recuso e concluo com reticências...

Nesta etapa me uno a outro poeta, Ferreira Gullar, que afirma que a vida vale a pena, embora o pão seja caro e a liberdade pequena. O pão que alimentou essa pesquisa teve um preço alto, muita dedicação, muito estudo, muita ausência e cansaço, muita frustração devido às impossibilidades e circunstâncias da vida. A liberdade também pequena, restrita àquilo que foi possível ser realizado. Mas ao final do trabalho concluo, valeu a pena. Valeu pelo aprendizado tão grande que não cabe neste texto, pelos amigos que fiz ao longo da jornada, pelas alegrias experimentadas, pelas angústias partilhadas, pela ressignificação de quem eu sou, pelas contribuições dos colegas e para os colegas, pelo desenvolvimento profissional e humano e pelos resultados que podem contribuir de alguma forma, embora o pão seja caro e a liberdade pequena...

Sempre eu faço, algumas vezes, alguns pensamentos... se eu tivesse feito, outras escolhas... se eu tivesse seguido outros caminhos, como estaria hoje? Termina sendo as escolhas que você faz, o caminho que você segue... O hoje é o caminho que a gente seguiu com todos os erros e acertos... Como seria se eu tivesse seguido outro caminho? Mas não tenho vontade de estar em outro lugar. Este é o meu lugar agora.
(Professor Manoel)

Unindo-me ao Professor Manoel concluindo que “este é o meu lugar agora” e encerro esta tese, com a esperança otimista de permeia a vida de todos que vivem no cotidiano escolar, recordando o trecho de uma crônica de Caio Fernando de Abreu: “E Deus continua sussurrando: não desista, o melhor ainda está por vir”.

⁷² GULLAR, Ferreira. Toda Poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010, p.171

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. **Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável**. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/545> Acesso em: 18 jul. 2023.
- AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica**: influência da formação no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20266> Acesso em: 16 jun. 2021.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108> Acesso em: 05 set. 2022.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos. **Por uma docência institucional**: professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17505> Acesso em: 16 jun. 2021.
- ANDRADE, Letícia Rabout Mascarenhas; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, MG. v.3, n.2, p.1-17, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51558> Acesso em: 01 mar. 2023.
- ANPED *et. al.* **Contra a descaracterização da Formação de Professores** - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. Disponível em: anped.org.br/news/contradecaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da. Acesso 20 jun. 2023.
- ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso 20 jun. 2023.
- ARAÚJO, Alberto Borges de. Educação tecnológica para a indústria brasileira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/about/submissions#onlineSubmissions>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- ARIAS BEATON, Guillermo. La integralidad del método dialéctico en la Teoría Histórico Cultural. **Psicología Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 22, n. 3, p. 631-64, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NQBCtmXCR85rpty5vWwXthk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. *In*: MEDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo e MILLER, Stela. (orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BALL, Stephen. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28406>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na Teoria Histórico-Cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generacidade na educação. *In*: MEDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo e MILLER, Stela. (orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 31, n.64/2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018> Acesso em: 10 jan. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição social do desenvolvimento**. São Paulo: Segmento, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3205958/mod_resource/content/1/artigo_a_constituicao_social_do_desenvolvimento.pdf . Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207impresao.htm Acesso em: 18 ago. 2023.

_____. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 2406 de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Brasília, MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **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. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969.** Revoga o art. 17 e altera a redação dos arts. 19 (alínea f) e 30 da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Brasília, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0796.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **Lei 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: MEC, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 04 mai. 2019.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, do Plano Especial de Cargos do Departamento de Polícia Federal, de que trata a Lei no 10.682, de 28 de maio de 2003, do Plano de Carreira dos Cargos de Reforma e Desenvolvimento Agrário, de que trata a Lei no 11.090, de 7 de janeiro de 2005, da Carreira de Perito Federal Agrário, de que trata a Lei no 10.550, de 13 de novembro de 2002, da Carreira da Previdência, da Saúde e do Trabalho, de que trata a Lei no 11.355, de 19 de outubro de 2006, da Carreira de Fiscal Federal Agropecuário, de que trata a Medida Provisória no 2.229-43, de 6 de setembro de 2001, e a Lei no 10.883, de 16 de junho de 2004, dos Cargos de Agente de Inspeção Sanitária e Industrial de Produtos de Origem Animal, Agente de Atividades Agropecuárias, Técnico de Laboratório e Auxiliar de Laboratório do Quadro de Pessoal do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, de que tratam respectivamente as Leis nos 11.090, de 7 de janeiro de 2005, e 11.344, de 8 de setembro de 2006, dos Empregos Públicos de Agentes de Combate às Endemias, de que trata a Lei no 11.350, de 5 de outubro de 2006, da Carreira de Policial Rodoviário Federal, de que trata a Lei no 9.654, de 2 de junho de 1998, do Plano Especial de Cargos do Departamento de Polícia Rodoviária Federal, de que trata a Lei no 11.095, de 13 de janeiro de 2005, da Gratificação de Desempenho de Atividade de

Execução e Apoio Técnico à Auditoria no Departamento Nacional de Auditoria do Sistema Único de Saúde - GDASUS, do Plano de Carreiras e Cargos do Hospital das Forças Armadas - PCCHFA, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; fixa o escalonamento vertical e os valores dos soldos dos militares das Forças Armadas; altera a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, a Lei no 10.484, de 3 de julho de 2002, que dispõe sobre a criação da Gratificação de Desempenho de Atividade Técnica de Fiscalização Agropecuária - GDATFA, a Lei no 11.356, de 19 de outubro de 2006, a Lei no 11.507, de 20 de julho de 2007; institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; revoga dispositivos da Lei no 8.445, de 20 de julho de 1992, a Lei no 9.678, de 3 de julho de 1998, dispositivo da Lei no 8.460, de 17 de setembro de 1992, a Tabela II do Anexo I da Medida Provisória no 2.215-10, de 31 de agosto de 2001, a Lei no 11.359, de 19 de outubro de 2006; e dá outras providências. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **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. Brasília, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, MEC, 1994. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm#:~:text=LEI%20No%208.948%2C%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. **Parecer CNE/CP nº 17/2020**, aprovado em 10 de novembro de 2020 - Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN172020.pdf?query=BNCC%20EI%5C/EF Acesso em: 06 mar. 2023.

_____. **Projeto de Lei 6494/2019.** Modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a formação técnica profissional; o Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - a Consolidação das Leis do Trabalho, para articular a formação profissional com a aprendizagem; e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 para dispor sobre a acumulação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) com a remuneração da aprendizagem, das bolsas de iniciação científica, monitoria e demais atividades de extensão e pesquisa e da Bolsa Atleta e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2234538> Acesso em: 06 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012**, aprovado em 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio . Acesso em: 06 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, aprovada em 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, aprovada em 20 de dezembro de 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 06 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1/2021**, aprovada em 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 06 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.** Brasília, MEC, 2021. Disponível em <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do PROEJA**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em: 03 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília: junho, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2019.

BURNIER, Suzana. et al. **História de vida de professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.35, p.343-358, mai/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/83Y9hHBBqHn6jkXsK7nzn3k/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 05 out. 2022.

CARDOSO, Nilson de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 395-415, jul./dez. 2020 Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/612/898> Acesso em: 14 jun. 20203.

CARVALHO, Olgamir Francisco; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as Faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jNK4nYMCKvZQLRT3kW3Qfm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 911-934, out. 2006. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2022.

_____. A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/about/submissions#onlineSubmissions>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I; LIMA, J. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 408-415, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada> . Acesso em: 16.abr.2019.

_____. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v.23. n.1 p. 187-205, jan-abr. 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Política e História da Educação Profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 30-44, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13038> Acesso em: 26 jul. 2021.

Clavatta, Maria *et al.* **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CLARÀ, M. The many lives of the word perezhivanie. In: COLE, M.; GAJDAMSCHKO, N. (ed.) **MCA Symposium on Perezhivanie**, p.70-73, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/MCA-Symposium-onPerezhivanie/63888aa89d34d3cf2f3011c546684cc3f38e3bd4> Acesso em: 29 mai. 2023.

COAN, Marival. **Formação profissional e politécnica**. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204364/2/Esp%20Proeja%20-%20Politecnia%20-%20MIOLO.pdf> Acesso em: 18 fev. 2023.

CONCEFET. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/about/submissions#onlineSubmissions>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CONCIANI, Wilson; FIGUEIREDO, Luis Carlos de. A Produção de Ciência e Tecnologia nos Institutos Federais, 100 Anos de aprendizagem. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 40-54, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2941> Acesso em: 19 jun. 2023.

CONIF. **Reflexões sobre a formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: caminhando para a construção de diretrizes**. Brasília: Fórum dos Dirigentes de Ensino, 2023. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/rede-federal-promove-i-seminario-nacional-de-formacao-de-professores-1/reflexoes_sobre_a_formacao_de_professores_na_rede_federal_de_educacao_profissional_cientifica_e_tecnologica_1.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf> Acesso em: 06 mai. 2022.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 34, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHyztPg/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 16 jan. 2023.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 18 ago. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* / Marília Costa Morosini (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/professor_do_ensino_superior_identidade_docencia_e_formacao.pdf Acesso em: 09 set. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. Recife, 2012. 278f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13027> Acesso em 14 abr. 2023.

DELARI JR., Achilles. **Questões de método em Lev Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. Estação Mir – arquivos digitais, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 273–280, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 26 jul. 2022. Disponível em: Acesso em: 05 jan. 2022.

DOURADO, Adaildes Bispo. **O trabalho docente no contexto do ensino verticalizado do campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano**: limites e possibilidades de uma formação emancipadora. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: <https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br/p/26611-adaildes-bispo-dourado>. Acesso em 23 jan. 2020.

DOURADO, Luis Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0224639, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/#> Acesso em: 20 ago. 2023.

FALBO, R. de A.; SOUZA, É. F. de; FELIZARDO, K. R. Mapeamento Sistemático. *In: FELIZARDO, K. R., NAKAGAWA, E. Y., FABBRI, S. C. P. F. et al., Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: teoria e prática*, Rio de Janeiro: Elsevier, 2017. Disponível em: <http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/fetch/133747116/Mapeamento%20Sistem%C3%A1tico%20-%20v1.0.pdf> Acesso em: 02 jul. 2020.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.143 Mai/ago. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 20 fev. 2022.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2787> Acesso em: 09 set. 2020.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro, OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. As oficinas como lócus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/> Acesso em: 28 mai. 2023.

FERRETI, Celso João. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. In: KUENZER, Acácia Zeneida *et al.* **Educação profissional: desafios e debates**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

FIORENTINI, Dario *et al.* Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012. In: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues (orgs.). **O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa**. São Paulo: FE/UNICAMP, 2016. p.17-41. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf Acesso em: 14 jun. 2021.

FLEER, M.; GONZÁLEZ-REY, F.; VERESOV, N. (orgs.). **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy**. Singapura: Springer, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-4534-9> Acesso em 29 mai. 2023.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, Luis Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jul. 2023.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/>

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE WEFFORT, Madalena. **Observação, Registro, reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?lang=pt> Acesso em: 15 jan. 2023.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002 p. 21-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvyq/?lang=pt> Acesso em: 09 ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. (org.). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2006.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., NEVES, L.M.W., (org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 241-288. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em: 23 ago. 2023.

_____. Educação Politécnica. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

GALLEGO, Rita de Cássia; SILVA, Vivian Batista. **A gestão do tempo e do espaço na escola**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3252346/mod_resource/content/1/texto%20tempo%20e%20espa%C3%A7o%20Rita%20Gallego%20e%20Vivian%20da%20Silva.pdf#:~:text=Primeiramente%2C%20vale%20destacar%20que%20o,%2C%20sala%20dos%20professores%20etc. Acesso em: 13 mai. 2023.

GAUTHIER, Clermont, *et al.* **Por uma teoria da pedagogia** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da Educação Profissional: Saberes e Práticas. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.154 p.934-959 out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CKVFM3VCFFSRpTmBpkD4rRH/?lang=pt> Acesso em: 13 mai. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v.1, n.1, p.82-103, 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wpcontent/uploads/2020/06/formacao.pdf> Acesso em: 23 set. 2021

GOMES, Daiane da Silva; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orient.). **A formação de professores da educação profissional: trajetórias de sujeitos do IFSul Câmpus Avançado Jaguarão.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/book/222> Acesso em: 20 jul. 2023.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759> Acesso em: 26 jul. 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896> Acesso em: 20 jun. 2023.

HECKLER, Gisele Lopes. **A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Sapucaia do Sul/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3570?show=full> Acesso em: 20 jul. 2023.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. (org). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências.** 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica – 2019.** Brasília:

Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas> Acesso em: 15 fev. 2023.

JACOMELI, Mara Regina Martins; GOMIDE, Denise Camargo. Notório saber: desregulamentação da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio. In: LIMA, Antonio Bosco de, PREVITALI, Fabiana Santana e LUCERNA, Carlos (Orgs.) **Em defesa das Políticas Públicas** (pp.153-170) Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-em-defesa-das-politicas-publi> Acesso em: 06 mar. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. 1989, n.68, pp.21-28. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas de integração. In: KUENZER, Acácia Zeneida *et al.* **Educação profissional: desafios e debates**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

_____. Mesa-redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas. **Anais eletrônicos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DAKBEBM, A. I. L. F. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e prática de ensino).

_____; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762>. Acesso em: 24 fev. 2022.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEHER, R. et al. Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e271371, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y9M8GHcy7Jm3sJcCC4tcP6K/?lang=pt#> Acesso em: 20 ago. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. Curitiba: Editora da UFPR. n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30363695.pdf> Acesso em: 22 jul. 2022.

LIMA, Marcelo; MERCÊS, Tatiana das. Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional. **Revista Diálogo Educacional**,

Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1563-1582, out./dez. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2021000401563&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2023.

LORENA, Virgínia Aparecida de. **Docência no PROEJA e a aproximação do conhecimento em Paulo Freire: situações gnosiológicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-e-humanidades/mestrado-e-doutorado/producao-academica/> Acesso em: 05 out. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANACORDA, Mário Aligheiro. **Marx e a pedagogia moderna**. tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007. Disponível em: https://gepel.furg.br/images/MANACORDA_MARX_E_A_PEDAGOGIA_MODERNA.pdf Acesso em: 05 jul. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/about/submissions#onlineSubmissions>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 89–108, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3571>. Acesso em: 24 ago. 2023.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2023.

_____. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021 Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 21 jun. 2023.

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

_____. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente**. São Paulo, 2022. GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/precarizacao-do-trabalho-docente/> Acesso em: 18 jun. 2023.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O Sócio-Afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em:

https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/05_ELIANA_ALENCAR_TESE_COMPLETA_OFICIAL120190704161823.pdf Acesso em: 15 fev. 2023.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, MG, v.3, n.2, p.1-25, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/51563/27355/213959> Acesso em: 22 jun. 2023.

MEDEIROS NETA, O. M.; PEREIRA, M. de L.; ROCHA, S. R.; NASCIMENTO, F. de L. S. A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação: Pontos e Contrapontos. In: **Holos**, v. 4, p. 172–189, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6982>. Acesso em 16 mai. 2022.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Livia Maria F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/428.pdf> Acesso em: 26 abr. 2023. p. 1-7.

MORAES, Gustavo Henrique, *et. al.* **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/about/submissions#onlineSubmissions>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Dados eletrônicos. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de Professores. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, vol. 25, núm. 1, pp. 188-204, 2021 Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637767015013/html/> Acesso em 10 mar. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, Antonio (coord.) Os professores e a sua formação. pp. 13-33. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Universidade e formação docente. Debates. **Interface**, 2000 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQQpjvnWcRrHkTQ/?lang=pt> Acesso em: 17 jan. 2023.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, 2006. Disponível em: [Microsoft Word - 07Novoa.doc \(usp.br\)](https://www.microsoft.com/pt-br/download/details.aspx?id=52007) Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106> Acesso em: 15 mai. 2022.

_____. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf Acesso em: 8 nov. 2022.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf(=pt) Acesso em 19 de mar. 2022.

NUNES, Carolina Pereira. **A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16223/1/Carolina%20Pereira%20Nunes.pdf> Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e Trabalho Docente nos Institutos Federais: uma Construção Histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.639-661, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645865> Acesso em: 17 jan. 2022.

OLIVEIRA, Rosilene de Souza Oliveira; SALES, Márcea Andrade; SILVA; Ana Lúcia Gomes da Silva. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.- dez., 2017. professor por acaso? A docência nos Institutos Federais Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1115-Texto%20do%20artigo-4261-1-10-20171221.pdf> Acesso em: 24 jun. 2023.

OLIVEIRA, Bruna Mendes; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para Discussão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.10, p.22-33, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3493> Acesso em: 18 ago. 2022.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de Professores para a Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v.26, n.2, p. 47-64, mai/ago, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9680> Acesso em: 17 jun. 2022.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IFETs. **Revista Retta**, PPGEA, UFRRJ, v.1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otrant.pdf> Acesso em: 06 ago. 2022.

_____. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN, Ano XVI, nº 38, jun. 2006, p. 18-29. Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/553c901c1afe58b0e86e611b79767732_1547841237.pdf
Acesso em: 03 dez. 2022.

PACHECO, Eliezer (org.) et al. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

_____. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PERATZ, Tatiane. **A organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná – campus Palmas: implicações para o trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4342> Acesso em: 05 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 5ª. ed. 2010.

_____. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática. In: Monteiro, Silas Borges. Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: **Didática, saberes docentes e formação**, v.1. / Silas Borges Monteiro; Polyana Olini. (organizadores). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook). 247p.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?lang=pt> Acesso em: 05 out. 2022.

PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 532–547, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065> Acesso em: 22 ago. 2023.

QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS**. Dissertação (Mestrado) Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1155> Acesso em 23 jan. 2020.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.57-88, abril/2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100004> Acesso em: 23 jun. 2023.

RAMOS, Marise. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/mariseramos.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Dados eletrônicos. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Pedagogia das Competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html> Acesso em: 21 jun. 2023.

_____. **História e política da educação profissional**. Dados eletrônicos. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; V).

_____. **É uma restrição do campo de conhecimento do professor**. Página da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Entrevista cedida a André Antunes. Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor> Acesso em: 17 fev. 2023.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: **Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174> Acesso em: 24 jun. 2023.

RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia. Educação Superior e Educação Básica nos Institutos Federais: avaliação da verticalização de ensino com seus gestores. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 50-73, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/357> Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTANA, Lilian R. A. N. G. de. **Quando engenheiros tornam-se professores**. Dissertação (Mestrado em Educação – Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar) Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2008. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/799/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20SILVIA%20HELENA%20DOS%20SANTOS%20COSTA%20E%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 05 out. 2022.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, ano 1 – n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf> Acesso em: 26 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. In: V Simpósio Nacional de Educação e XXVI Semana de Pedagogia. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_unioeste_ivoneteschreinerspiassi.pdf Acesso em: 17 jul. 2022.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso J. *et al.* (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vjr7Fr7RGfmKXGF9Cv9sYyd/abstract/?lang=pt> Acesso em 18 jan. 2023.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Admirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000789344&loc=2011&l=b66f3ee49def37f4> Acesso em: 06 ago. 2022.

SILVA, Jorge Gregório. A reconstrução dos caminhos da Educação Profissional em Manaus (1856-1877): refletindo sobre a criação da Casa dos Educandos Artífices. *In: A pesquisa histórica em Trabalho e Educação*. CIAVATTA, Maria e REIS, Ronalda Rosas (orgs.) Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SILVA, Katia Correia da. **Professor-flexível no ensino verticalizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro IFRJ: um olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em tempos de acumulação flexível**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/14843>. Acesso em 23 jan. 2020.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 14 jul. 2023.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação Técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In: MOLL, Jaqueline et. al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. *In: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.) Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Vol. 1, pp. 35-49. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. *In: GOES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. (Orgs.) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 2004.

SOARES, Sara José. **A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do Instituto Federal do Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7191> Acesso em: 03 dez. 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682> Acesso em: 17 mar. 2023.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, dezembro/00 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 abr. 2023.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. - Petrópolis, Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

TAVARES, Amanda de Aquino. **A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do Instituto Federal do Ceará - Campus Crato**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_0384fc2ac08f4b2d13beb5076d42624a Acesso em: 14 set. 2021.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009, 348 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

_____. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 15-22. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200002 Acesso em: 13 mar. 2023.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2022.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo e RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva (orgs.) **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à práxis. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

TOFFANELLI, A. C; FRANCO, A. (2020). Reflexões teórico-metodológicas sobre o legado de Vigotski: entrevista com o professor Nikolai Veresov. **Psicologia Em Estudo**, 26. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.55394> Acesso em: 19 mai. 2023.

_____. (2021). Reflexões teórico-metodológicas sobre o legado de Vigotski: entrevista com o professor Nikolai Veresov – Parte II. **Psicologia Em Estudo**, 26. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v26i0.61652> Acesso em: 19 mai. 2023.

VAILLANT, Denise. Formação de Formadores: Estado da Prática. **Preal, Online**, v. 25, n. 25, p.1-60, out. 2003. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivos/Formacao_de_Formadores.pdf Acesso em 28 jun. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docentes nas licenciaturas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/download/458/398/> Acesso em: 15 jan. 2021.

VERESOV. Nikolai. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**. 2016. Vol. 12, no. 3, p. 129-148. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2016_n3/veresov. Acesso em: 15 jan. 2023.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp.81-10. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jun. 2023.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. **Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_54f7e80683961d556c5e95a195558ea8 Acesso em: 14 nov. 2022.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Obras Escogidas - Tomo 3: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid, España: Visor, 1995

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/>. Acesso em: 07 jul. 2020.

_____. Pensamento e palavra. In: L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beaton. – Cascavel, EDUNIOESTE, 2019.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, André Vieira et. al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**; 19 p. 25-33, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBJZpNkFJqzV5kkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Trabalhos selecionados para a leitura após a primeira etapa do mapeamento da produção do conhecimento

Título	Autor	Periódico	Publicação
Democratização e financiamento da educação profissional: uma provocativa experiência	Alberto da Costa Gomes Candido	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Abril – Junho/2008
Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional	Adriana Takahashi, Roseli Wünsch, Wilson Aparecido Costa de Amorim	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Abril - Junho/2008
Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais: das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814)	Thais Nivia de Lima e Fonseca	Revista Brasileira de Educação	Dezembro/2008
Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais	John Beck; Michael F. D. Young	Cadernos de Pesquisa	Setembro - Dezembro/2008
Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais	Vera Lúcia Bueno Fartes	Cadernos de Pesquisa	Setembro - Dezembro/2008
Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação	Ramon de Oliveira	Educação e Pesquisa	Abril/2009
A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação	Dante Henrique Moura	Educação & Sociedade	Julho - Setembro/2010
A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas	Monica Ribeiro da Silva	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Junho/2011
Oficina pedagógica ambiental: proposição de um IQA e utilização do software Google Earth™ em um curso técnico integrado em meio ambiente	Sandro Xavier de Campos, Leila Inês Follmann Freire, Elizabeth Weinhardt de Oliveira Scheffer, Tathiane Martins, Paulo Henrique Medeiros de Lima, Rosimara Zittel	Educar em Revista	Junho/2011
O currículo do Curso Técnico em Agropecuária: subvertendo a concepção de grade curricular	Flávia Moreira Barroca de Barros, Ana Louise de Carvalho Fiúza, Maria de Lourdes Mattos Barreto, José Ambrósio Ferreira Neto.	Educação e Pesquisa	Agosto/2011
Saberes profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação	Lucília Regina De Souza Machado	Cadernos de Pesquisa	Agosto/2011

Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica	Vera Santos Fartes, Adriana Paula Q. Oliveira.	Cadernos de Pesquisa	Agosto/2011
Ensino médio: possibilidades de avaliação	Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Ocimar Munhoz Alavarse.	Educação & Sociedade	Setembro/2011
O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA	Lucilia Regina de Souza Machado	Educação & Sociedade	Setembro/2011
O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública	Jose Marcelino de Rezende Pinto, Nelson Cardoso Amaral, Jorge Abrahão de Castro	Educação & Sociedade	Setembro/2011
Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP	Celso João Ferretti	Educação & Sociedade	Setembro/2011
Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA	Eneida Oto Shiroma, Domingos Leite Lima Filho	Educação & Sociedade	Setembro/2011
Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais	Rosemary Dore; Ana Zuleima Lüscher	Cadernos de Pesquisa	Dezembro/2011
Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores	José Ângelo Gariglio Suzana Lana Burnier	Educação em Revista	Março/2012
Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional	Juliana Favretto; Cleide Fátima Moretto	Educação & Sociedade	Junho/2013
Interdisciplinaridade no PROEJA: uma proposta possível no caderno temático saúde e números	Paula Reis de Miranda; Eliane Scheid Gazire	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Agosto/2013
Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação	Carmen Sylvia Vidigal Moraes.	Educação & Sociedade	Setembro/2013
Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?	Dante Henrique Moura	Educação e Pesquisa	Setembro/2013
A qualidade do ensino de ciências na voz de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Luziane Schwartz Flavia. Beyruth Rezende	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	Dezembro/2013
Cooperação e colaboração federativas na Educação Profissional e Tecnológica	Lucilia Regina de Souza Machado, Maria Janete Velten	Educação & Sociedade	Dezembro/2013
Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990	Ronaldo Marcos de Lima Araújo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Janeiro - Março /2014
Educação matemática na educação profissional de nível médio: análise sobre possibilidades de abordagens interdisciplinares	Harryson Júnio Lessa Gonçalves; Célia Maria Carolino Pires	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Abril/2014

Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional	Taís Fim Alberti Ilse Abegg, Márcia Rejane Julio Costa; Mauro Titton	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Agosto/2014
O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional	Carla Augusta Nogueira Lima e Santos, Hélder Ferreira Isayama.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Agosto/2014
Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia	Olgamir Francisco de Carvalho, Francisco Heitor de Magalhães Souza	Educação & Sociedade	Setembro/2014
A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas?	Vera Lúcia Bueno Fartes	Cadernos de Pesquisa	Outubro - Dezembro/2014
Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura	Luiz Antonio Cunha	Cadernos de Pesquisa	Outubro - Dezembro/2014
Métodos de Pesquisa para a identificação de fatores de evasão e permanência na Educação Profissional	Paula Elizabeth Nogueira Sales	Cadernos Cedes	Setembro - Dezembro/2014
Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas	José Ângelo Gariglio Suzana Lana Burnier	Cadernos de Pesquisa	Outubro - Dezembro/2014
Saberes da docência de professores da educação profissional	José Ângelo Gariglio Geraldo Silvestre Silva Júnior	Revista Brasileira de Educação	Outubro-Dezembro/2014
O PROEJA e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação	Amado, Luiz Antonio Saléh.	Trabalho, Educação e Saúde	Março/2015
Formação profissional de nível médio: o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Mirta Rie de Oliveira Tominaga Jefferson Carriello do Carmo	Interações	Janeiro - Junho/2015
Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil	Adriana Rivoire Menelli de Oliveira, Clarice Monteiro Escott.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Setembro/2015
A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá	Mari Ferrari	Educação & Sociedade	Dezembro/2015
Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec	Roberto Antonio Deitos, Angela Mara de Barros Lara, Isaura Monica Souza Zanardini	Educação & Sociedade	Dezembro/2015
Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional	Roberto Antonio Deitos Angela Mara de Barros Lara	Revista Brasileira de Educação	Janeiro - Março/2016
Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro	Celecina Veras Sales, Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos	Educação & Realidade	Março/2016
Juventude, Escola E Trabalho: sentidos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio	Márcio Luiz Bernardim, Monica Ribeiro da Silva	Educação em Revista	Março/2016

Cálculo em Matemática: um assunto para o ensino em geral ou específico para o ensino técnico	Everaldo Paulo da Silva, Gert Schubring.	História da Educação	Agosto/2016
Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais	Inês Ferreira de Souza Bragança, Rita Pereira Lima.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Agosto/2016
Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014	Anthone Mateus Magalhães Afonso Wania Regina Coutinho Gonzalez	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Julho - Setembro/2016
O conversar como estratégia de formação contínua na tutoria da educação profissional a distância	Fernando Augusto Treptow Brod, Sheyla Costa Rodrigues.	Revista Brasileira de Educação	Setembro/2016
A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde na Rede Federal de Educação	Anderson Boanafina, Lilian Boanafina, Mônica Wermelinger	Trabalho, Educação e Saúde	Dezembro/2016
Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	Wellington Gonçalves Verana Maria Fornaciari Gonçalves Lilian Pittol Firme	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Outubro – Dezembro/2016
As Políticas Públicas e o Direito à Educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego versus Plano Nacional de Educação	Marcelo Pacheco Lima, Zilka Sulamita Teixeira de Aguilar.	Educação & Sociedade	Março/2017
A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio	Fernanda Pereira Santos, Célia Maria Fernandes Nunes, Marger da Conceição Ventura Viana.	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Abril/2017
Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica	Francisco das Chagas Silva Souza	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Janeiro - Abril/2017
Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões	Natália Gomes da Silva Figueiredo Denise Medeiros Ribeiro Salles	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Abril - Junho/2017
O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do PROEJA	Monica Ribeiro Silva, Ceuli Mariano Jorge.	Educação & Sociedade	Julho/2017
A evasão em cursos técnicos a distância	Renata Luiza da Costa Júlio César dos Santos	Educar em Revista	Outubro - Dezembro/2017
Educação Profissional Técnica à Distância: a Mediação Docente e as possibilidades de formação	Renata Luiza da Costa José Carlos Libâneo	Educação em Revista	Março/2018

Formação docente no contexto brasileiro das Instituições Federais de Educação Superior	Ailton Paulo de Oliveira Júnior Martha Maria Prata-Linhares Acir Mário Karwoski	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Janeiro - Março/2018
Saberes Docentes: as Políticas de Reconhecimento de Saberes dos Professores da Educação Profissional no Brasil	Natália Valadares Lima Daisy Moreira Cunha	Educação em Revista	Março/2018
Estudo Comparativo sobre o Ensino de Matemática em Currículos de Educação Profissional Técnica: Brasil e Estados Unidos	Harryson Júnio Lessa Gonçalves, Ana Lúcia Braz Dias, Deise Aparecida Peralta.	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Abril/2018
O Ensino Médio Integrado no contexto da avaliação por resultados	Katharine Ninive Pinto Silva, Marise Ramos	Educação & Sociedade	Maió/2018
Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017	Maria Adélia Costa, Eduardo Henrique Lacerda Coutinho.	Educação & Realidade	Agosto/2018
O lugar do ensino de Filosofia no Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Paraná	Daniel Salésio Vandresen Rodrigo Pelloso Gelamo	Educação e Pesquisa	Agosto/2018
O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior	Paula Francisca da Silva Savana Diniz Gomes Melo	Educação e Pesquisa	Agosto/2018
A Formação Profissional de Pessoas com Deficiência e suas Repercussões na Formação dos Professores	Graciela Fagundes Rodrigues, Liliana Maria Passerino.	Revista Brasileira de Educação Especial	Setembro/2018
Educação Profissional nos EUA: traços históricos, legais e curriculares	Deise Aparecida Peralta, Ana Lucia Braz Dias, Harryson Júnio Lessa Gonçalves	Educação & Realidade	Setembro/2018
Educação Profissional no Brasil – expansão para quem?	Guilherme Lins de Magalhães; Remi. Castioni	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Fevereiro/2019
Desenvolvimento do pensamento teórico na educação profissional: em busca da superação dialética da prática	Fabio Pinto de Arruda; Vanessa Dias Moretti	Educação e Pesquisa	Agosto/2019
Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França	Aline Cristina de Lima Dantas	Revista Brasileira de Educação	2020
Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?	Irineu Mario Colombo	Educar em Revista	2020
A formação profissional e o mundo do trabalho pela ótica de estudantes de Cursos Técnicos de Nível Médio	Bruno Gawryszewski	Educação em Revista	2021
A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado	Moraes, Caroline Aparecida Sampaio Guimarães de,	Revista Brasileira de Educação	2021

	Bortolini, Maria Denise, Oliveira, Roselene Ferreira, Diemer, Odair		
Trabalho e política para Ensinar História: apontamentos sobre a BNCC e a Educação Profissional e Tecnológica	Santos, Bergston Luan	Educar em Revista	2021
Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial	Ana Paula Zerbato, Carla Ariela Rios Vilaronga, Jéssica Rodrigues Santos	Revista Brasileira de Educação Especial	2021
As políticas curriculares da educação profissional e o trabalho docente	Néri Emílio Soares Júnior, Lívia Freitas Fonseca Borges	Educação e Pesquisa	2021
Docência e ensino profissional no Brasil e em Portugal	Cristhianny Bento Barreiro, Maria João Mogarro	Educar em Revista	2021
Mapeamento sistemático de tecnologias sociais no Brasil: subsídio para formação docente no Instituto Federal de Sergipe	Graziella Rollemberg, Mário André de Freitas Farias	Educação em Revista	2021

Fonte: Elaboração da autora (2022)

APÊNDICE B – Trabalhos selecionados na 31ª Reunião da ANPED– Caxambu (MG) 2008

GT 05 - Estado e Políticas Educacionais	
Sem registros	
GT 08 - Formação de Professores	
Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores de Educação Profissional	Elaine Aparecida Negrini
GT 09 - Trabalho e Educação	
A (Des) articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional no SENAI-PE/SESI-PE através do Projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional)	Antonio Marcos Alves De Oliveira
Juventude, Trabalho e Educação Profissional: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão.	Carlos Soares Barbosa
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades	Maria José Pires Barros Cardozo
A Educação Profissional em Programas de Cooperação Internacional: Um estudo do Programa Iberfop	Ramon de Oliveira
Os Jovens e os Labirintos da Educação Profissional: trilhas incertas num mundo em transição	Ana Maria Freitas Teixeira
GT 11 - Política De Educação Superior	
Sem registros	
GT 12 - Currículo	
Sem registros	
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional: O Proeja	Simone Valdete dos Santos
O Proeja no Centro Federal De Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-Go): uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação	Mad'ana Desirée Ribeiro de Castro

Fonte: Elaboração da autora (2019)

APÊNDICE C – Trabalhos selecionados na 31ª Reunião da ANPED– Caxambu (MG) 2008

GT 05 - Estado e Políticas Educacionais	
Sem registros	
GT 08 - Formação de Professores	
Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores de Educação Profissional	Elaine Aparecida Negrini
GT 09 - Trabalho e Educação	
A (Des) articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional no SENAI-PE/SESI-PE através do Projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional)	Antonio Marcos Alves De Oliveira
Juventude, Trabalho e Educação Profissional: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão.	Carlos Soares Barbosa
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades	Maria José Pires Barros Cardozo
A Educação Profissional em Programas de Cooperação Internacional: Um estudo do Programa Iberfop	Ramon de Oliveira
Os Jovens e os Labirintos da Educação Profissional: trilhas incertas num mundo em transição	Ana Maria Freitas Teixeira

GT 11 - Política De Educação Superior	
Sem registros	
GT 12 - Currículo	
Sem registros	
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional: O Proeja	Simone Valdete dos Santos
O Proeja no Centro Federal De Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-Go): uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação	Mad'ana Desirée Ribeiro de Castro

Fonte: Elaboração da autora (2019)

APÊNDICE D - Trabalhos selecionados na 32ª Reunião da ANPED– Caxambu (MG) 2009

GT 05 - Estado e Políticas Educacionais	
Sem registros	
GT 08 - Formação de Professores	
Sem registros	
GT 09 - Trabalho e Educação	
Integração Curricular: o Ensino Médio Integrado e o Proeja	Renata Cristina da Costa Gotardo Edaguimar Orquizas Viriato
GT 11 - Política De Educação Superior	
Sem registros	
GT 12 - Currículo	
Trajetórias de Políticas de Currículo: Discursos circulantes no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos	Rita de Cássia de Almeida Costa
Ensino Profissional Integrado: Projetos de Trabalho sob a ótica da Transdisciplinaridade	Everardo de Sousa
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
Sem registros	

Fonte: Elaboração da autora (2019)

APÊNDICE E - Trabalhos selecionados na 34ª Reunião – Natal (RN) 2011

GT 05 - Estado e Políticas Educacionais	
As Políticas Públicas para a Educação Profissional no Paraná e o gasto-aluno/ano na Região Metropolitana de Curitiba	Wilson Joao Marcionilio Alves
GT 08 - Formação de Professores	
Sem registros	
GT 09 - Trabalho e Educação	
Políticas de educação profissional de Ensino Médio no CEFET-RN (1998-2008)	Ulisséia Ávila Pereira Magna França
A Educação profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes	Maria José Pires Barros Cardozo
Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec)	Marcelo Lima
IFTO-Campus Palmas da "ifetização" à busca de uma nova identidade	Denise Lima de Oliveira

Demandas por qualificação profissional: Recife, segunda metade do século XIX	Ramon De Oliveira
As dimensões de integração do conhecimento no objeto pedagógico CASA MODELO do Curso Técnico de Edificações – modalidade PROEJA	Sérgio Carlos Zavaris
GT 11 - Política De Educação Superior	
A Política de Educação Profissional do Governo Lula: Novos Caminhos da Educação Superior	Celia Regina Otranto
GT 12 - Currículo	
Sem registros	
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
Práticas Pedagógicas de Integração no Proeja-IFRN: o que pensam professores e estudantes	Ana Lucia Sarmento Henrique Maria das Graças Baracho Jose Moises Nunes da Silva
EJA Ensino Médio e Educação Profissional: Limites e Possibilidades no Proeja	Eliane Dayse Pontes Furtado Kátia Regina Rodrigues Lima

Fonte: Elaboração da autora (2019)

APÊNDICE F – Trabalhos selecionados na 35ª Reunião – Porto de Galinhas (PE) 2011

GT 05 - Estado e Políticas Educacionais	
Sem registros	
GT 08 - Formação de Professores	
Sem registros	
GT 09 - Trabalho e Educação	
O Ensino Médio Integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Ana Paula Furtado Soares Pontes Ramon de Oliveira
O Fetiche da Tecnologia e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: tentativa de explicação do Abandono Escolar	Lucas Barbosa Pelissari
GT 11 - Política De Educação Superior	
Política de Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia: nova face de educação profissional e tecnológica	Juliana Brito de Souza Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
GT 12 - Currículo	
Sem registros	
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
O Proeja no Instituto Federal de Santa Catarina	Adriano Larentes da Silva
Projeto Integrador: o percurso formativo dos alunos do Proeja na perspectiva da Formação Integrada	Maria José de Resende Ferreira Edna Graça Scopel Maria da Glória Medici de Oliveira Zilda Teles da Silva Amparo

Fonte: Elaboração da autora (2019)

APÊNDICE G - Trabalhos selecionados na 36ª Reunião – Goiânia – (GO) 2013

GT 05 - Estado e Políticas Educacionais	
Sem registros	
GT 08 - Formação de Professores	
Sem registros	
GT 09 - Trabalho e Educação	
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Políticos Pedagógicos: na Mira(gem) da Politecnia e da (Des)Integração	Daniella de Souza Bezerra Walmir Barbosa
GT 11 - Política De Educação Superior	
Sem registros	
GT 12 - Currículo	
Sem registros	
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
Sem registros	

Fonte: Elaboração da autora. (2019)

APÊNDICE H - Trabalhos selecionados na 37ª Reunião – Florianópolis (SC) – 2015

GT 05 - Estado e Políticas Educacionais	
Sem registros	
GT 08 - Formação de Professores	
Sem registros	
GT 09 - Trabalho e Educação	
O Trabalho Docente na Educação Profissional Técnica	Graziela Ninck Dias Menezes
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia	Domingos Leite Lima Filho Marcos Aurélio Schwede
Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado?	Jaqueline Ferreira de Almeida
O Princípio Educativo nos fundamentos da Filosofia da Práxis	Evandro de Carvalho Lobão
Educação Integral e Trabalho: Perspectivas e possibilidades no Instituto Politécnico da UFRJ Em Cabo Frio/RJ	Cosme Leonardo Almeida Maciel
GT 11 - Política De Educação Superior	
Reflexões sobre o Magistério Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Denise Bessa Léda
Institutos Federais e Crise De Identidade: O Caso Do IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul	Moacir Gubert Tavares
GT 12 - Currículo	
Sem registros	
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
A Cartografia da constituição do Sujeito Professor da Educação Profissional e Tecnológica em um curso do PROEJA: fazendo-se no caminho	José Aparecida De Freitas
Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos Cursos Técnicos	Céli Mariano Jorge
EMI no PROEJA No IFRN: nova formação ou mais do mesmo?	Jose Moises Nunes Da Silva Ana Lúcia Pascoal Diniz

Fonte: Elaboração da autora (2019)

APÊNDICE I - Trabalhos selecionados na 38ª Reunião – São Luiz (MA) – 2017

GT 05 - Estado e Política Educacional	
Sem registros	
GT08 - Formação de Professores	
Sem registros	
GT09 - Trabalho e Educação	
A Formação Humana no Ensino Médio Integrado: o que dizem as pesquisas	Crislaine Cassiano Drago
A Formação do Licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	Olivia Moraes de Medeiros Neta, Ulisséia Ávila Pereira, Nina Maria da Guia de Sousa Silva
Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia: A Experiência do Centro Territorial da Região Metropolitana de Salvador	Aline de Oliveira Costa Santos, Avelar Luiz Bastos Mutim
Práticas de Integração do Ensino Médio à Educação Profissional: Impactos e Limites da Pesquisa-Ação na Rede Federal	Marcelo Lima
A Implementação do Pronatec no IFPE	André Luís Gonçalves Pereira
GT11 - Política Educação Superior	
O papel dos Institutos Federais na diversificação do Ensino Superior	Carmen Monteiro Fernandes
GT 12 - Currículo	
Sem registros	
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: Histórico e Perspectivas.	Mariglei Severo Maraschin, Liliana Soares Ferreira
Especialização PROEJA CEFET – RN: Análise Comparada entre Projetos Pedagógicos e Trabalhos de Conclusão de Curso	José Mateus do Nascimento, Ana Lucia Sarmento Henrique

Fonte: Elaboração da autora (2019)

APÊNDICE J - Trabalhos selecionados na 39ª Reunião – Niterói (RJ) – 2019

GT 05 - Estado e Política Educacional	
Os Institutos Federais Como Política Educacional: A Consolidação De Um Novo Contexto Emergente	Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
GT08 - Formação de Professores	
Conhecimentos docentes de bacharéis e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica	Thaiane de Góis Domingues Susana Soares Tozetto
GT09 - Trabalho e Educação	
Os organismos internacionais e as redes de educação profissional no Brasil e no México	Adriano Larentes da Silva
Trabalho docente na Educação Profissional Técnica: implicações para Pesquisa e Extensão em contextos de diversidade	Graziela Ninck Dias Menezes
Trabalho e educação no Ensino Médio Integrado e Profissionalizante de uma escola do campo	Sandra Maria Soares
A reação docente à contrarreforma do Ensino Médio na Rede Federal	Nelma Bernardes Vieira
GT11 - Política Educação Superior	
O desempenho dos Institutos Federais na Educação Superior	Fabíola Leonor de Paula Ramos
GT 12 - Currículo	
O processo de implantação das políticas curriculares da Educação Profissional e o trabalho docente	Néri Emilio Soares Júnior
GT 15 - Educação Inclusiva	
Sem registros	

GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Sem registros

Fonte: Elaboração da autora (2021)

APÊNDICE K - Trabalhos selecionados na BDTD com os descritores “professor” e "IF"

Título	Autor	Instituição	Tipo	Data de publicação
Formação de professores: perspectivas de formação do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IF-SC – <i>campus</i> Araranguá	Cechinel, Édice	UNESC	Mestrado	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE L - Trabalhos selecionados na BDTD com os descritores “docente” e "IF"

Título	Autor	Instituição	Tipo	Data de publicação
Tecnologias e as competências do docente para atuação em cursos de EAD: o caso IF-SC	Motta, Alexandre	UFSC	Doutorado	2011
Desafios na formação docente para inclusão de surdos no If sertão - PE <i>Campus</i> Salgueiro	Barros, Maria Patrícia Lourenço	UFBA	Mestrado	2018
Relações entre autoeficiência docente e otimismo acadêmico: estudos com professores do IF Sertão-PE	Neves, Jackson Manuel	UFBA	Mestrado	2017
Um estudo sobre a adesão de docentes do IF Baiano <i>Campus</i> Santa Inês aos Ambientes Virtuais	Lima, Claudia Bocchese de	UFRRJ	Mestrado	2011
As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense, <i>campus</i> charqueadas	Pereira, Andreia Cabral Colares	PUC-RS	Mestrado	2011
Possibilidades lúdicas com tecnologias digitais na formação docente: uma proposta de espaço maker no IF Sertão-PE <i>Campus</i> Petrolina.	Bezerra, Mário Cezar Augusto de Almeida	UFBA	Mestrado	2019
O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG - <i>Campus</i> Rio Pomba	Santiago, Raquel Vidigal	UFV	Mestrado	2015
Análise da Influência da Educação Profissional: Percepção de Docentes e Discentes do IF Baiano, <i>Campus</i> Senhor do Bonfim, e Assentados da Comunidade Serra Verde	Angelim, Vanessa Gomes Lopes	UFRRJ	Mestrado	2011
As representações sociais dos docentes e discentes do IF Sudeste MG - <i>campus</i> Rio Pomba sobre as tecnologias da informação e comunicação na educação	Bernardino, Fernanda Amaral	UFRRJ	Mestrado	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE M - Trabalhos selecionados na BDTD com os descritores “docência” e "IF"

Título	Autor	Instituição	Tipo	Data de publicação
Significações do PIBID à formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da Natureza/Química do IF-SC/SJ	Silva, Gustavo Gaciba da	UFSC	Mestrado	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE N - Trabalhos selecionados na BDTD com os descritores “professor” e "Instituto Federal"

Título	Autor	Instituição	Tipo	Data de publicação
O PARFOR no Instituto Federal do Maranhão: a formação do professor de Matemática	Vieira, Fernanda Cristina Silva Gomes	UFMA	Mestrado	2017
A formação dos professores de matemática no Instituto Federal Catarinense	Silva Neto, Oscar	UFRGS	Mestrado	2015
O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades	Oliveira, Denise Lima de	UFG	Doutorado	2019
O ensino de língua inglesa em um instituto federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores	Lima, Bruno Ferreira de	UFRN	Mestrado	2012
Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Fernandes, Fabrício Ademar	UFSCAR	Doutorado	2017
Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes	Arantes, Fabiano José Ferreira	UFG	Mestrado	2013
Trajetórias de mulheres professoras no Instituto Federal de São Paulo (IFSP): <i>campus</i> São Paulo	Cerqueira, Maria Cristina Rizzetto	MACKENZIE	Doutorado	2014
A prática pedagógica de professores do Instituto Federal de Pernambuco na qual se usam dispositivos móveis	Cunha, Willderlânia Ximenes	UFPE	Mestrado	2017
A Formação Continuada de Professores que atuam no Proeja no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	Coutinho, Suzana Andreia Santos	UFMA	Mestrado	2015
Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Fernandes, Fabrício Ademar	UFSCAR	Doutorado	2017
A trajetória de formação dos professores da Licenciatura em Computação do Instituto Federal do Tocantins	Soares, Sara José	UFMS	Mestrado	2015
Competências profissionais dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico: um estudo com professores do Instituto Federal de Alagoas	Lima, Pollyanna Pessoa de	UFPE	Mestrado	2019
Representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Jardim, Anna Carolina Salgado	PUC-SP	Doutorado	2018
O professor formador de matemática de um Instituto Federal – ensino superior e educação básica: relações com os saberes da docência	Stamberg, Cristiane da Silva	UNIJUI	Doutorado	2017
O PIBID e a formação do professor de Ciências no Instituto Federal Goiano - <i>Campus</i> Rio Verde: avanços, limites e perspectivas	Medeiros, Josiane Lopes	UFG	Mestrado	2015
O retrato identitário do professor do curso de mecânica do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Piauí	Sobreira, Maria Aparecida e Silva Pereira	UNINOVE	Mestrado	2018
Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto	Moreira, Alexandre	UNICAMP	Mestrado	2012

Federal de Santa Catarina: Campos São José				
Professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTTs) no processo de ensino-aprendizagem no Instituto Federal <i>Campus</i> – Palmas/Pr	Costa, Melânia Dalla	UNIOESTE	Mestrado	2017
O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão	Medeiros, Bruna de Assunção	UFSM	Mestrado	2017
Os estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos anos iniciais: o caso do curso de pedagogia do Instituto Federal Catarinense, <i>Campus</i> Camboriú	Loio, Milene Peixer	UFSC	Mestrado	2014
Processos identitários profissionais de professores de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia: um estudo de caso	Solema Sanches Valverde	USP	Mestrado	2019
Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática: uma proposta de formação interdisciplinar para o Instituto Federal Farroupilha	Kafer, Giovana Aparecida	UFN	Doutorado	2020
Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade à distância, no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	Silva, Gerlane Barbosa da	UFPB	Mestrado	2017
A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás	Souza, Calixto Júnior de	UFSCAR	Doutorado	2017
Políticas Públicas Educacionais para as licenciaturas: um estudo a partir da Formação de Professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – <i>Campus</i> São Paulo	Guirado, Vanessa Zinderski	MACKENZIE	Mestrado	2017
A alfabetização científica na formação inicial dos professores de química: contribuições do Museu Itinerante de Química no Instituto Federal do Piauí - IFPI/PICOS.	Silva, Francisca das Chagas Alves da	UFC	Mestrado	2015
Formação continuada de professores para o PROEJA: a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA	Lira, Carla Andreza Amaral Lopes	UFC	Mestrado	2011
Compreensões sobre os processos de ensinar e de aprender de professores de um curso técnico em moda no Instituto Federal de Jaraguá do Sul /	Los, Vivian Andreatta	FURB	Mestrado	2015
O currículo integrado na tessitura mnemônica de professores do curso técnico em enfermagem do Instituto Federal da Bahia, <i>campus</i> Eunápolis	Santos, Juliana de Almeida Pereira e	UFVJM	Mestrado	2016
O mito da caverna de Platão no imaginário dos professores de Filosofia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão	Pinheiro Junior, José Antonio	UFMA	Mestrado	2014
O significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano - <i>Campus</i> Ceres	Boaventura, Geísa D'Ávila Ribeiro	UNB	Mestrado	2010

Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE	Maekava, Fernanda Silva	UNESP	Doutorado	2020
Cultura digital e o desenvolvimento de competências tecnológicas na formação de professores a distância no Instituto Federal de São Paulo	Silva, Fernanda Pereira da	UNINOVE	Doutorado	2020
Concepções de professores do Instituto Federal do Piauí sobre as dimensões cultural e epistemológica da moda	Aragão, Camila Maria Albuquerque	UNINOVE	Mestrado	2018
Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de biologia o caso do instituto federal do Piauí (IFPI)	Barros, Yara Silvyia Albuquerque Pires	UNINOVE	Mestrado	2018
(Semi)formação e relações de trabalho: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a educação profissional	Urt, Sofia	UFMS	Mestrado	2015
O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral	Garcia, Julio Cezar	PUC-GO	Doutorado	2017
Programa Mulheres Mil no Instituto Federal De Goiás (2011-2013): a inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestoras(es) e professoras(es).	Lopes, Marcia Cecília Ramos	PUC-GO	Mestrado	2015
Evasão escolar no ensino técnico subsequente: percepção dos professores do Instituto Federal do Acre - <i>Campus</i> Rio Branco	Silva, Milton Euclides da	PUC-SP	Mestrado	2020
A utiliza??o de softwares educativos pelos professores do <i>campus</i> Fronteira Oeste do Instituto Federal de Mato Grosso: possibilidades para a sala de aula	Silva, Alex Sandro Siqueira da	UFRRJ	Mestrado	2013
Formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua Influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - <i>Campus</i> Macapá um Estudo de Caso	Carvalho, Isabella Abreu	UFRRJ	Mestrado	2014
Pesquisando a formação de professores para a Educação Profissional: um estudo de caso sobre os cursos de licenciatura do Instituto Federal do Amapá? - <i>Campus</i> Macapá?	Araújo, Adriana Valéria Barreto de	UFRRJ	Mestrado	2016
A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás	Souza, Calixto Júnior de	UFSCAR	Doutorado	2017
Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense	Paes, Edalma Ferreira	UNICAMP	Doutorado	2017
Desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - <i>Campus</i> Petrolina-PE	Marcia Araújo Ribeiro Lima	UERJ	Mestrado	2013
A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal	Araújo, José Júlio César do Nascimento	UFAM	Doutorado	2018

de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre: <i>Campus</i> Cruzeiro do Sul				
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	Rodrigues, Neuza Ricardo	UNIVATES	Mestrado	2017
Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia	Schneiders, Patrícia Mallmann	UFSM	Mestrado	2017
Por uma docência institucional: professores(as)- formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos	Andrade, Joze Medianeira dos Santos de	UFSM	Doutorado	2019
Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)	Mattos, Cláudia Maria Paixão	UNB	Mestrado	2018
Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - <i>campus</i> São Paulo	Andréa Monteiro Uglar	USP	Doutorado	2014
Educação Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Ribeiro, Robson Rodrigues	UEPB	Mestrado	2017
Um Mapeamento da Inserção da Inclusão nos Cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática nas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais e no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais.	Souza, Ana Paula de	UNIFEI	Mestrado	2016
O ensino de geografia no trabalho dos professores e dos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)	Ribeiro Filho, Francisco Gomes	UNESP	Mestrado	2010
As práticas e os saberes pedagógicos dos professores atuantes no curso de bacharelado em engenharia agrônoma do Instituto Federal do Pará - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia: um estudo de caso	Cavalcante, Márcia Maria Freitas Franco	UFRRJ	Mestrado	2017
A Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação de Professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).	Medeiros, Isabela Batista de	UFRRJ	Mestrado	2017
Desvelando os sentidos atribuídos pelos professores e técnicos sobre as mudanças institucionais: da Escola Técnica Federal do Piauí ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	Martins, Luis Flávio Santos	UNISINOS	Mestrado	2014
As concepções dos professores do curso Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Oliveira, Ângela Pereira da Silva	UFRRJ	Mestrado	2009

do Triângulo Mineiro - <i>Campus</i> Uberlândia, sobre interdisciplinaridade				
Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Química da Universidade do Estado do Amapá E do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá entre 2014 A 2018	Guardia, Marcos Vinicius Viscaia	UECE	Mestrado	2019
Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	Fortes, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas	UFRN	Doutorado	2017
O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem: Influência na Prática Pedagógica dos Professores da Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES	Ferreira, Ana Carla Gujanwski	UFRRJ	Mestrado	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE O - Trabalhos selecionados na BDTD com os descritores “docente” e "Instituto Federal"

Título	Autor	Instituição	Tipo	Data de publicação
O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília	Oliveira, Blenda Cavalcante de	UNB	Mestrado	2016
A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Paula Francisca da Silva	UFMG	Mestrado	2015
O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Helmer, Ester Almeida	UFSCAR	Doutorado	2012
Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes	Arantes, Fabiano José Ferreira	UFG	Mestrado	2013
Competências do docente da educação a distância :um estudo no Instituto Federal Santa Catarina /	Crescencio, Marcio	FURB	Mestrado	2012
Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal	Oliveira, Quitéria Costa de Alcântara	UNB	Mestrado	2016
A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA	Araújo, José Valdir Damascena	UNB	Mestrado	2011
Representações de gênero de docentes do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas	Diniz, Carmen Regina Bauer	UFPEL	Doutorado	2011
A Formação Continuada e sua Interface na Atuação Docente no Instituto Federal de Roraima/ <i>Campus</i> Amajari	Souza, Francimeire Sales de	UFRRJ	Mestrado	2018
O processo de Formação Continuada de docentes no Instituto Federal de Mato Grosso - <i>campus</i> São Vicente	Vieira, Isabella Ribeiro de Figueiredo	UFRRJ	Mestrado	2013

A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do Instituto Federal do Ceará - <i>Campus Crato</i>	Tavares, Amanda de Aquino	UFRRJ	Mestrado	2018
O sensível no trabalho docente: representação social entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Chagas, Kadydja Karla Nascimento	UFRN	Doutorado	2014
Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá? - <i>Campus Santana</i> sobre a formação pedagógica	Almeida, Mariana de Moura Nunes	UFRRJ	Mestrado	2016
Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe - <i>Campus Lagarto</i>	Pereira, Telma Amélia de Souza	UFS	Mestrado	2017
Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde	Siqueira, Aline Brandão de	UFSC	Doutorado	2015
O reconhecimento de saberes e competências no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina e as novas qualificações docentes	Fabre, Larissa	UFSC	Mestrado	2017
Narrativas de experiências profissionais de docentes de Educação Física no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.	MENDONCA, G. C.	UFES	Mestrado	2016
Saberes docentes e tecnologias digitais a partir da plataforma <i>Google for Education</i> no Instituto Federal de Sergipe	Andrade, Carla da Conceição	UFS	Mestrado	2019
O trabalho docente no contexto do ensino verticalizado do <i>campus</i> Rio Verde do Instituto Federal Goiano: limites e possibilidades de uma formação emancipadora	Dourado, Adaildes Bispo	UFG	Mestrado	2018
Concepções de educação dos docentes gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – <i>campus Rondonópolis</i>	Magnabosco, Osmar Antônio	UFMT	Mestrado	2016
Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Fernandes, Natal Lânia Roque	UFC	Doutorado	2012
Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Ventura, Paula Patrícia Barbosa	UFC	Doutorado	2019
Engajamento e motivação no trabalho: um estudo com os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - UFNMG	Dantas, Felipe Rocha	UFBA	Mestrado	2018
A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - <i>Campus Paracatu</i>	Oliveira, Joselene Elias de	UNB	Mestrado	2015

A construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	Martins, Fernanda Bezerra Mateus	UNB	Mestrado	2019
Percepção docente sobre o processo de inclusão digital no <i>Campus</i> Colorado do Oeste do Instituto Federal de Rondônia	Syrczyk, Edilberto Fernandes	UNB	Mestrado	2011
A constituição do habitus professoral virtual em um Instituto Federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas	Ferreira, Letícia Palhares Palhares	UNB	Mestrado	2017
Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Floro, Elisângela Ferreira	UNESP	Doutorado	2016
Educação a distância e a formação docente: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS <i>Campus</i> Passos	Leite, Janaina Faustino	UNESP	Mestrado	2019
A prática pedagógica do docente da disciplina Educação Física no Instituto Federal Fluminense - <i>Campus</i> Centro: desvendando saberes e práticas	Boynard, Carlos Augusto Sanguedo	UFF	Mestrado	2015
A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - <i>Campus</i> Salinas	Rodrigues, Alessandra Sarmiento	UFRRJ	Mestrado	2010
Saberes Docentes na Educação Profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito Santo.	Silva, Maria da Penha Tresena da	UFRRJ	Mestrado	2015
Formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - <i>Campus</i> Macapá: um Estudo de Caso	Carvalho, Isabella Abreu	UFRRJ	Mestrado	2014
O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do <i>Campus</i> São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha.	Fernandes, Maria Regina da Silva	UFRRJ	Mestrado	2013
Impactos de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense - <i>campus</i> Bom Jesus do Itabapoana	Souza, Simone Rosa da Silva	UFRRJ	Mestrado	2016
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente	Lima, Juarez Nelson Alves de	UFRRJ	Mestrado	2010
A construção da identidade docente na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina - <i>Campus</i> Canoinhas	Faria, Igor Guterres	UFPR	Mestrado	2018
Práticas docentes de educação artística para o desenvolvimento da participação e diálogo: um estudo com os/as educandos/as do Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo	Cavati, Verônica da Silva Cunha	PUC_SP	Doutorado	2013

Memórias docentes: trajetórias profissionais e história da educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (1970-2010)	Santana, Darlem Juliana Silva	UNISINOS	Mestrado	2015
A organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná – <i>campus</i> Palmas: implicações para o trabalho docente	Peratz, Tatiane	UNIOESTE	Mestrado	2019
A precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Alencar, Simone de Oliveira	UFAM	Doutorado	2018
As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente	Martins, Danielle Juliana Silva	UNIVATES	Mestrado	2016
O currículo de Filosofia na educação básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: desafios e perspectivas da prática docente	Homem, George Ribeiro Costa	UFMA	Mestrado	2019
A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins	Braga, Saldanha Alves	UNB	Mestrado	2013
A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense <i>Campus</i> Sapucaia do Sul/RS	Heckler, Gisele Lopes	UNISINOS	Mestrado	2012
Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - <i>Campus</i> São João Evangelista-MG	Pimenta, Cláudia Marisa Ferreira Machado	UFRRJ	Mestrado	2012
Aprendizagem coletiva de bibliotecários e a competência de pesquisa dos docentes: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes	Rodrigues, Maristela Almeida Mercandeli	UFRRJ	Mestrado	2014
Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto nº 5.154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - <i>Campus</i> Belém	Figliuolo, Ana Cláudia do Lago	UNB	Mestrado	2010
Políticas públicas na educação de jovens e adultos: processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais: <i>Campus</i> Salinas, sob a ótica dos gestores e docentes	Patrícia Emannelle Dos Santos, Brito	UNB	Mestrado	2013

APÊNDICE P - Trabalhos selecionados na BDTD com os descritores “docência” e "Instituto Federal"

Título	Autor	Instituição	Tipo	Data de publicação
Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na docência: a formação continuada no Instituto Federal do Acre - IFAC <i>Campus</i> Rio Branco	Paiva, Uthant Benício de	IFAM	Mestrado	2018
O professor formador de matemática de um Instituto Federal – ensino superior e educação básica: relações com os saberes da docência	Stamberg, Cristiane da Silva	UNIJUI	Doutorado	2017
As trajetórias da docência no curso superior de tecnologia em saneamento ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - <i>Campus</i> Colatina	Souza, Polliana Brunetti Merlo	UFES	Mestrado	2013
As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente	Martins, Danielle Juliana Silva	UNIVATES	Mestrado	2016
Por uma docência institucional: professores(as)- formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos	Andrade, Joze Medianeira dos Santos de	UFSM	Doutorado	2019
Caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica.	Avinio, Carina de Souza	UFSM	Mestrado	2014
Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: <i>Campus</i> Salinas: limites e perspectivas	Barros, Giuliana de Sá Ferreira	UNB	Mestrado	2013
Análise da gestão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Instituto Federal do Ceará do subprojeto de matemática do <i>campus</i> Fortaleza, à luz de princípios éticos	Praxedes, Francisco Gilvaneide	EST	Mestrado	2018
Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Química da Universidade do Estado do Amapá e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá entre 2014 a 2018	Guardia, Marcos Vinicius Viscaia	UECE	Mestrado	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE Q – Termo de Anuência Institucional para realização da pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Prezado Professor Ragnar Orlando Hammarstrom

Diretor do Instituto Federal de São Paulo – Campus Itapetininga

Venho por meio deste solicitar a autorização desta instituição para realização da pesquisa intitulada: **No horizonte dos Institutos Federais: desafios, enfrentamentos e possibilidades da docência na Verticalização de Ensino**, sob minha responsabilidade. A pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos – Campus Sorocaba, tem como objetivo principal investigar as vivências dos docentes do IFSP considerando a sua atuação em diferentes níveis de ensino, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e prevê a realização de etapa metodológica no âmbito desta instituição: serão realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam em diferentes níveis de ensino na instituição. Informo também que o projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e que a pesquisa só será iniciada após a sua aprovação por este comitê.

Itapetininga, 05 de abril de 2022

Respeitosamente,


Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho
Pesquisadora Responsável

Declaro estar de acordo com a realização da pesquisa no âmbito desta instituição, desde que aprovada pelo comitê de ética.

Itapetininga, ___ de _____ de 2022
RAGNAR ORLANDO
HAMMARSTROM:18
699897839
Assinado de forma digital por
RAGNAR ORLANDO
HAMMARSTROM:1869897839
Dados: 2022.04.05 12:00:44
-02'00'

APÊNDICE R – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os entrevistados para a pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS)

A. Identificação do Projeto de Pesquisa

Título do Projeto: NO HORIZONTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS, ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA VERTICALIZAÇÃO DE ENSINO

Área do conhecimento: Educação

Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCar – Sorocaba/SP

B. Identificação da Pesquisadora Responsável

Nome: Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho

Profissão: Pedagoga

Contatos: (15) 996729880 – carolvieiracarvalho@gmail.com

C. Consentimento Livre e Esclarecido

Eu concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado, realizado por Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho, pedagoga, portadora do documento de identidade nº 32.646.542-X, orientada pela Docente da UFSCar, Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana. Expresso minha concordância através da assinatura deste termo, declarando que recebi uma via assinada do mesmo. Também concordo em ceder os direitos sobre a entrevista semiestruturada para gravação, leitura, publicação e divulgação para serem usadas integralmente ou em parte sem restrições de prazo e citações desde a presente data.

Fui esclarecido pela pesquisadora responsável que:

- Trata-se de pesquisa que tem por objetivo investigar as vivências dos docentes do IFSP considerando a sua atuação em diferentes níveis de ensino, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.
- Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração desta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
- Será uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre aspectos que envolvam minha formação e atuação docente.
- As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, por se tratar da exposição de opiniões pessoais, isto pode vir a gerar certo desconforto em respondê-las, pois as mesmas estarão associadas à minha formação e atuação profissional. Diante desse tipo de situação estou ciente que posso interromper a entrevista com o intuito de preservar o meu bem estar tenho a liberdade de não responder às perguntas, ou desistir da pesquisa, retirando meu consentimento.
- O local da entrevista será definido por mim e a pesquisadora se deslocará até o local acordado, a fim de não me gerar nenhuma despesa financeira decorrente de deslocamentos.
- O local da entrevista será em local amplo e arejado. Estou ciente que encontrarei álcool disponível para higienização das mãos e posso solicitar a utilização de máscaras faciais, caso ache mais conveniente para garantir a biossegurança.
- Caso eu, entrevistado, ou o pesquisador apresentemos sintomas gripais ou outros sintomas que ensejem contaminação, a entrevista será desmarcada e agendada oportunamente, quando ambos se encontrem em um bom estado de saúde.
- A entrevista será gravada em áudio, a qual será transcrita, onde a pesquisadora se compromete a manter o seu teor de forma mais fidedigna possível.
- A participação é isenta de despesas.
- A princípio, não terei nenhuma despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto com transporte e/ou alimentação, decorrente da pesquisa, serei ressarcido pela pesquisadora, ressaltando compreender que a participação, neste trabalho, é voluntária não havendo, portanto, nenhuma remuneração financeira pela mesma.
- A participação nesta pesquisa não trará benefícios financeiros ou profissionais a nenhuma das partes.
- Minha recusa ou desistência não me trará nenhum prejuízo financeiro ou profissional, seja em relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos.

- Os riscos da pesquisa são: cansaço durante a entrevista, neste caso, entrevista será finalizada e retomada em um dia mais apropriado para mim; riscos emocionais, se não me sentir bem ao responder as questões posso a qualquer momento desistir de minha participação na pesquisa.
- A participação é voluntária e estou ciente que os dados serão mantidos em sigilo e a identidade dos entrevistados será preservada. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos letras, números ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.
- Poderei consultar a pesquisadora responsável acima identificada sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e participação no mesmo.
- Espera-se que minha participação nessa pesquisa possa auxiliar em uma maior compreensão das especificidades da docência e do trabalho pedagógico no contexto dos Institutos Federais e que possa subsidiar discussões e ações formativas na instituição.

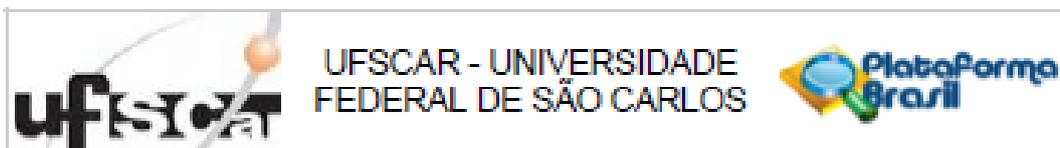
Eu, _____, RG _____ professora/professor da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, declaro que fui convidada/convidado a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, riscos e benefícios e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido(a) a realizá-la. Afirmo igualmente que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Declaro, também, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, a pesquisadora me informou que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Itapetininga, ____ de _____ de 2022.

Professor (a) _____
Entrevistado

Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE S – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NO HORIZONTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS, ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA VERTICALIZAÇÃO DE ENSINO

Pesquisador: Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55578122.8.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Biológicas

Patrocinador Principal: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.385.703

Apresentação do Projeto:

Desenho: A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa é a Teoria Histórico- Cultural de Vigotski, com a utilização dos procedimentos metodológicos: mapeamento sistemático, consulta documental, diário de campo, entrevista semi-estruturada.

Resumo: Os Institutos Federais têm particularidades Institucionais dentre as quais destaca-se a Verticalização de Ensino. Este estudo visa investigar as vivências dos docentes do IFSP considerando a sua atuação em diferentes níveis de ensino, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os dados da pesquisa serão coletados através de diferentes procedimentos metodológicos: mapeamento sistemático, consulta documental, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Espera-se que esta pesquisa contribua com uma maior compreensão das especificidades da docência e do trabalho pedagógico no contexto dos Institutos Federais e que possa subsidiar discussões e ações formativas na Instituição.

Introdução: Nos últimos anos têm se Intensificado o número de pesquisas e estudos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, pois com a promulgação da Lei nº 11.892 de 2008 houve uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e, conseqüentemente, o aumento do número de vagas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.505-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (15)3351-0685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



nesta modalidade de ensino. Em pesquisa exploratória realizada no Scientific Electronic Library Online (SciELO) foi possível verificar que no período entre 2014 e 2018 foram realizados diversos estudos sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dentre os quais destacam-se as temáticas: trabalho, saberes, mediação, evasão e formação docente. Em análise dos trabalhos apresentados nas duas últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – 37ª reunião (2015) e 38ª reunião (2017) – observou-se também um crescente número de trabalhos sobre Educação Profissional e Tecnológica apresentados nos Grupos de Trabalho: (GT) 09 – Trabalho e Educação, (GT) 11 – Políticas de Educação Superior e (GT) 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Embora já existam muitas pesquisas na área, a Educação Profissional e Tecnológica ainda tem muitas questões a serem problematizadas, algumas vivenciadas pessoalmente em meu cotidiano, como pedagoga de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica. As questões que culminaram neste projeto derivam das reflexões a partir de minha prática. De acordo com Saviani (2012): Para que o pedagogo ascenda de uma postura Ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação. Ora, a compreensão dos condicionantes objetivos da ação do pedagogo passa, necessariamente, pelo exame do contexto em que ele se insere (p. 3). É no contexto da minha prática que emergem diferentes questionamentos: Quais são os objetivos e finalidades dos Institutos Federais? Como atender as prescrições da Lei nº 11.892/2008 que orienta a “Integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” (Brasil, 2008)? Como se dá a atuação docente nos diferentes níveis de ensino? Esses questionamentos estão postos para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, de acordo com dados consultados na Plataforma Nilo Peçanha, referentes ao ano de 2019, que abrange 647 unidades de ensino (das quais os Institutos Federais representam 92,06%), 11.766 cursos e 964.593 alunos matriculados. Nesse quadro este projeto visa contribuir com a produção de conhecimento sobre uma das práticas docentes diferenciadas do trabalho educacional que se desenvolve nos Institutos Federais de Educação, o “ensino verticalizado”, à medida que visa investigar como esse processo ocorre no cotidiano, como se dá a atuação docente através da sua própria visão e quais são os enfrentamentos, desafios e possibilidades decorrentes dessa prática.

Hipótese: A organização do trabalho docente nos Institutos Federais apresenta especificidades em virtude da verticalização do ensino.

Metodologia Proposta: Nesta pesquisa optou-se pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que busca essencialmente “refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (15)3351-0665

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.305.703

dadosdosparticipantes.Sugiroaleitura

<https://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPARAPROCEDIMENTOSEMPESQUISASCOMQUALQUERETAPAMAMBIENTEVIRTUAL.pdf> ATENDIDA

4- Se as entrevista forem presenciais é preciso explicitar os cuidados para garantir a biossegurança dos pesquisados. ATENDIDA

5- Incluir no TCLE as informações solicitadas nos itens 3 e 4. ATENDIDA

5- Inserir o termo de anuência do IFSP. ATENDIDA

6- Elaborar uma carta a este parecerista informando como as adequações foram atendidas. ATENDIDA

7- Todas as adequações precisam ser inseridas e destacadas no formulário básico do projeto e no TCLE. ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1842372.pdf	07/04/2022 22:34:31		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao2.pdf	07/04/2022 22:34:08	Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-0685

CEP: 13.565-005

Município: SÃO CARLOS

E-mail: cep@ufscar.br

APÊNDICE T – Roteiro para Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Título do projeto: **NO HORIZONTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS: AS VIVÊNCIAS DOCENTES NA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO**

Pesquisadora: Ma. Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho

Orientadora: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Anna

A. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO ENTREVISTADO

B. FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

1. Idade
2. Formação Acadêmica
3. Tempo de atuação docente.
4. Tempo de atuação no Instituto Federal. Você atua/atuou em mais de um nível de ensino (Educação Básica, Ensino Superior, Pós-Graduação)? Quais níveis atua/já atuou?
5. Você atua em mais de uma modalidade de ensino (Regular, EJA, Educação Especial)?
6. Se sim, quais modalidades atua/já atuou?
7. Outra(s) experiência(s) profissional(is) antes da docência.

C. ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. O que é docência para você? O que marca a docência na sua vida?
2. O que levou você a ser professor?
3. O que é para você ser professor no Instituto Federal?
4. Você teve formação para atuar nos diferentes níveis de ensino/na verticalização do ensino?
5. Como você entende a verticalização do ensino ou a oferta em diferentes níveis de ensino?
6. Como você compreende as especificidades dos níveis de ensino em que atua?
7. Quais dificuldades que você encontra na atuação em diferentes níveis de ensino?
8. Quais as potencialidades na atuação em diferentes níveis de ensino?

9. Relate alguma vivência importante para você em relação à sua formação/ atuação no IF.
10. De que forma essa vivência impacta sua docência hoje?
11. Você gostaria de comentar algo que considere relevante sobre as questões, que não foi perguntado?

D. AGRADECIMENTO