

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
*CAMPUS SOROCABA*

**DEIMISSON GOMES DA SILVA**

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DO  
INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – CAMPUS XAPURI**

Sorocaba-SP

2024

**DEIMISSON GOMES DA SILVA**

**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DO  
INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – CAMPUS XAPURI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos / Campus Sorocaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana

Sorocaba-SP

2024

Silva, Deimisson Gomes da

A profissionalidade docente: vivências de professores do Instituto Federal do Acre - Campus Xapuri / Deimisson Gomes da Silva -- 2024.  
144f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Izabella Mendes Sant'Ana

Banca Examinadora: Alda Roberta Torres, Rosa

Aparecida Pinheiro

Bibliografia

1. Vivências. 2. Profissionalidade docente. 3. Institutos federais. I. Silva, Deimisson Gomes da. 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 Dissertação de Mestrado do candidato Deimisson Gomes da Silva, realizada em 22/04/2024.

### Comissão Julgadora:

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

Prof. Dr. Alda Roberta Torres (IFSP)

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.

*A todas as pessoas que se dedicam a tornar o mundo um lugar melhor para se viver.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana, pela paciência, serenidade e generosidade com que conduziu-me e orientou-me neste processo de formação e pesquisa. Para além disso, agradeço-a pelas contribuições valiosas que enriqueceram este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Campus Sorocaba, na pessoa da professora Dra. Bárbara Sicardi Nakayama, por quem nutro um sentimento de gratidão pela forma como fui acolhido por ela e pelos demais professores e colegas do programa.

Às meninas (expressão carinhosa com a qual me dirijo a elas) do grupo de pesquisa GEPEP, pelas contribuições e partilhas de vida e formação. Não teria conseguido concluir este processo sem o apoio delas.

Aos professores e professoras que aceitaram fazer parte desta pesquisa e contribuíram significativamente no desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições.

À minha família: Ana Valéria (esposa), Caio (filho), Samuel (filho), Guido (filho) e Ana Cecília (filha). Aos meus pais: Altevir e Fátima. E irmãos: Deisson e Queila.

E por fim, aos amigos Paulo e Cláudia que de uma forma muito especial compuseram este trabalho ao me acolherem em sua casa durante o processo de escrita da dissertação.

## RESUMO

O presente estudo visou investigar como professores do Instituto Federal do Acre – Campus Xapuri compreendem a profissionalidade docente. Os objetivos específicos foram: conhecer a compreensão dos professores sobre a docência no Instituto Federal, suas características e desafios; bem como as vivências dos professores sobre a profissionalidade, considerando suas falas em relação à profissão. A pesquisa baseou-se na Teoria histórico-cultural, focalizando o conceito de vivência (pereživânie) de Vigotski, sendo realizadas entrevistas com quatro professores. Os dados apontaram que a profissionalidade docente foi relacionada a várias dimensões, tais como: eficiência da prática; ativismo social e transformação da realidade dos sujeitos; realização profissional; perspectiva mais humanista e compromisso com a visão científica do mundo. A docência no IF Campus Xapuri envolveu aspectos como: burocracia; excesso de tarefas; precarização da educação; relações de classes; processo de interiorização e relação com a comunidade local, ambiente humanizado e acolhedor, bem como sentimento de pertencimento ao contexto. As vivências destacadas pelos professores abrangeram: sensibilidade nas relações de trabalho e experiência estética de mundo, onde o ser na profissão é tão importante quanto o fazer. Verifica-se que a profissionalidade docente é vista como fortemente marcada por um senso de responsabilidade social para com os alunos e comunidade, no sentido de dar-lhes as condições necessárias para que se desenvolvam como pessoas e como profissionais comprometidos com a transformação de si e do meio. Os estudos apontaram ainda que a profissionalidade docente envolve questões subjetivas e objetivas, como as experiências e motivações pessoais, formas de atuação e condições do ambiente de trabalho, se modificando junto com a sociedade visto que é uma construção social. Discute-se que a profissionalidade docente necessita ser entendida em suas várias dimensões, considerando sua complexidade e contradições.

Palavras-chave: vivências; profissionalidade docente; institutos federais; educação profissional e tecnológica.

## ABSTRACT

The present study aimed to investigate how teachers at the Federal Institute of Acre - Xapuri Campus understand teaching professionalism. The specific objectives were: to understand teachers' comprehension of teaching at the Federal Institute, its characteristics, and challenges; as well as teachers' experiences regarding professionalism, considering their statements about the profession. The research was based on Cultural-Historical Theory, focusing on Vygotsky's concept of "vivencia" (lived experience), and interviews were conducted with four teachers. The data indicated that teaching professionalism was related to various dimensions, such as: effectiveness of practice; social activism and transformation of subjects' reality; professional fulfillment; a more humanistic perspective and commitment to the scientific view of the world. Teaching at IF Xapuri Campus involved aspects such as: bureaucracy; excessive workload; education precarization; class relations; internalization process; and relationship with the local community, humanized and welcoming environment, as well as a sense of belonging to the context. The experiences highlighted by the teachers encompassed: sensitivity in work relationships and aesthetic experience of the world, where being in the profession is as important as doing. It is observed that teaching professionalism is seen as strongly marked by a sense of social responsibility towards students and the community, in providing them with the necessary conditions to develop as individuals and as professionals committed to transforming themselves and their environment. The studies have also pointed out that teaching professionalism involves subjective and objective issues, such as personal experiences and motivations, ways of acting, and working environment conditions, changing along with society as it is a social construction.

Key-words: experiences; teaching professionalism; federal institutes; professional and technological education



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CD – Cargos de Direção

CEANOM - Centro Educativo Adilis Nogueira Maciel

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EaD – Ensino à Distância

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

GEPEP – Grupo de Pesquisa sobre Educação, Práticas Educativas e Processos Psicossociais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAC – Instituto Federal do Acre

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MS – Mapeamento Sistemático

OLB – Observatório do Legislativo Brasileiro

ONG – Organização Não Governamental

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

RAD – Regulamentação da Atividade Docente

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RS – Revisão Sistemática

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCs – Unidades de Conservação

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Termos de busca.....	70
Gráfico 2 - Resultado das pesquisas.....	70

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica .....	48
Mapa 2 - Mapa das unidades do IFAC .....	52
Mapa 3 - Mapa das unidades distribuídas nas regionais do Estado do Acre .....	53

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Strings de busca – Mapeamento Sistemático 1 .....	67
Quadro 2 - Produções identificadas que versam sobre a profissionalidade .....	71
Quadro 3 - Eixos tecnológicos e cursos ofertados .....	76
Quadro 4 - Percurso temático da carreira do professor .....	79
Quadro 5 - Caracterização dos participantes .....	82
Quadro 6 - Eixos de Análise das Entrevistas .....	85

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de docente por campus .....	55
---	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	UMA ESCOLHA PELA “TEORIA QUE COMBINA” .....	21
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	27
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO BRASIL COLÔNIA ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO.....	27
2.2	OS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM DESENVOLVIMENTO .....	42
2.3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO ACRE .....	49
2.4	O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE .....	51
2.5	O CAMPUS XAPURI.....	53
2.6	O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	55
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	60
3.1	O CONCEITO DE VIVÊNCIA ( <i>PEREJIVÂNIE</i> ) COMO UNIDADE DE ANÁLISE .....	61
3.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	64
3.3	MAPEAMENTO SISTEMÁTICO SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	66
3.4	<i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	75
3.5	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	78
3.6	REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	84
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	87
4.1	COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	94
4.2	COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE COMO É A DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL – CAMPUS XAPURI .....	103
4.3	VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	115
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista reflexiva semiestruturada.....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Início este estudo com uma breve exposição de parte de minha trajetória de vida a fim de expor ao leitor minha condição de sujeito implicado na temática abordada e, conseqüentemente, os caminhos que me trouxeram ao presente estudo.

Sou natural de Cruzeiro do Sul, a segunda maior cidade do estado do Acre. Adotado ainda nos primeiros meses de vida por uma funcionária pública e um trabalhador autônomo, sou o filho mais velho de três irmãos. Coincidência ou não, a vida tem me oportunizado com frequência uma segunda chance. Foi assim na adoção, na segunda chamada para cursar a licenciatura, na segunda chamada para ingressar no serviço público e na segunda chamada para cursar o mestrado. E como eu vivencio tudo isso? O “ser filho” adotivo ajuda a explicar.

Quando minha mãe resolveu falar pela primeira vez que eu era adotado, ela, com lágrimas nos olhos, repetia a seguinte frase: não me deixe filho, pois, mãe é aquela que cria! Eu, igualmente emocionado, sem ainda compreender conceitualmente essa frase, mas compreendendo-a enquanto uma vivência a qual estava imerso desde os primeiros meses de vida, respondi simplesmente dizendo que não podia deixá-la porque ela era minha mãe. Tal constatação independia do fato dela ser ou não minha progenitora. Não nasci filho dela, eu me tornei filho, foi um processo, dia após dia. Tanto a mãe<sup>1</sup>, quanto o filho, se fizeram e se fazem numa relação de interdependência inundada de sentidos e significados. Quando eu acordava, quando dormia, quando sentia fome, medo, tristeza ou alegria, era aquela mulher que estava ao meu lado nos meus primeiros anos de vida. Ela costumava me dizer que era capaz de trocar a vida dela pela minha. A cultura humana na qual estamos inseridos ensinou-me a compreender, ainda que ingenuamente, que esses eram fortes indicativos de que aquela mulher poderia ser minha mãe.

Com o passar dos anos eu fui compreendendo que minha mãe sempre teve razão quando disse que “mãe é aquela que cria”. Em outros termos, mãe é aquela que vivencia e escolhe o processo de ser mãe com todas as implicações e responsabilidades que isso possa acarretar. Lembrem da pergunta sobre como eu

---

<sup>1</sup> Estas constatações também se aplicam a figura do pai. Contudo, como o autor vivenciou este episódio especificamente com a mãe, optou-se por trazê-la como exemplo.



vivencio as “segundas chamadas”? Pois bem, respondo fazendo a seguinte analogia: todas as vezes em que fui aceito ou admitido por segunda chamada, seja na licenciatura, no trabalho ou no mestrado, senti-me como se estivesse sendo adotado. Isto, por si só, não me torna graduado, servidor ou mestre, mas o processo, dia após dia, com todas as implicações e responsabilidades que cada admissão acarreta. Nesse processo, tanto o sujeito quanto a instituição possuem uma relação de interdependência, ganham sentido e coexistem em função dessa relação.

No que diz respeito à minha formação, tenho Licenciatura em Música (2011) e uma especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2015). A música sempre esteve presente na minha vida, muito antes da graduação e, com ela, o desejo de ensinar e aprender. Um dado importante neste processo é que eu encontrei na escola um lugar onde eu pude demonstrar o meu encantamento pela música e ao mesmo tempo encontrei pessoas que fomentaram e potencializaram tais habilidades em mim. Sentia-me parte da vida da escola fazendo uma das coisas que mais me definia enquanto sujeito, que era a música. Quando ainda estudava a quinta série do ensino fundamental, um gesto protagonizado pelo meu professor de Inglês me marcou profundamente. A cena ficou gravada na minha memória de tal maneira que poderia recriá-la sem dificuldade. Durante uma aula de outro professor, ele chegou, pediu licença e me fez uma surpresa: presenteou-me com um troféu, cujo símbolo era uma clave de sol. Fui tomado por uma alegria imensa, pois tal reconhecimento era ao mesmo tempo um sinal de que eu era visto, para além de um aluno que estava ali para sentar-se numa cadeira, ser avaliado e ir embora. Estava sendo visto como sujeito e minha subjetividade, que transcende aquele espaço, estava sendo reconhecida. Isto se confirmou mais ainda, quando em outro momento o diretor desta mesma escola, resolveu reservar um pouco de seu valioso tempo para me ensinar a cantar uma música em espanhol. Como alguém tão importante, com tantas atribuições, pôde pensar em ensinar um aluno a cantar uma música? Certamente estes gestos potencializaram não só a relação que eu tinha com a música, mas também a relação que eu tinha com a imagem dos professores e da escola. Foram experiências como estas, dentre tantas outras, que fizeram-me amar este universo da escola, do ensino, da aprendizagem, das práticas educativas. É certo que as experiências ruins são inevitáveis, mas a sementinha da esperança, que iria impactar diretamente na construção do amanhã já tinha sido plantada.

Penso ser importante dizer que neste percurso em direção à minha profissão, fui atravessado pelas políticas de ações afirmativas. Sem condições de estudar música em uma escola especializada, fui selecionado para participar de uma banda de música no Centro Educativo Adilis Nogueira Maciel (CEANOM), uma organização não governamental (ONG) que tinha como público-alvo, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Já na graduação em música, tive a grata oportunidade de, em 2009, voltar à ONG não mais como aluno, mas agora como professor de práticas de banda. Neste período atuei também como professor de música na Pastoral do Menor e na Missão Família, cujo trabalho e público-alvo é semelhante ao do CEANOM. Foi um tempo de muito aprendizado e reflexão acerca da minha profissão como educador. Desenvolvi trabalhos educativos com populações carcerárias, principalmente menores infratores, abrigos, asilos e hospitais.

Ainda durante a graduação em música, trabalhei em diversas escolas públicas de nível fundamental e médio com projetos sociais. No final da graduação atuei como professor celetista em duas escolas privadas até o ano de 2013 quando passei no concurso público para professor do Instituto Federal do Acre (IFAC), campus Xapuri, minha atual ocupação. No instituto, fiz uma especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e passei a lecionar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, Proeja e cursos subsequentes, além de atuar em projetos de pesquisa e extensão. Dentre os projetos extensionistas que coordenei, destaco o projeto Coral Chico Mendes, que homenageia o ambientalista Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como Chico Mendes.

Estas experiências supramencionadas despertaram em mim o interesse pela escuta, por compreender o ser humano em sua inteireza, em suas nuances e subjetividades. Ninguém é o que é sozinho. Seja para o “bem” ou para “mal”, é na convivência, na relação com o meio e com os outros que vamos construindo a nossa identidade. Foi no contato com esses diferentes públicos que descobri que a ação não é vazia em si mesma, nem destituída de concepções epistemológicas da realidade que se apresentam na relação entre os sujeitos. A construção do meu “ser/fazer docente/educador/pesquisador” é completamente sensível às humanidades que atravessam os diferentes sujeitos e a partir da compreensão de que há sempre uma infinidade de possibilidades quando me coloco à escuta, quando compreendo que há uma teia de significados por trás da realidade aparente.

Certamente estas reflexões me fizeram escolher o desenvolvimento da profissionalidade (profissão e sujeito) docente como objeto de pesquisa, por entender que não se pode ser professor sozinho; as subjetividades destes sujeitos (experiências pessoais, trajetórias de vida, crenças, valores, sonhos) estão presentes no ato de ensinar (planejar, executar e avaliar uma aula) e aprender (formação inicial e continuada). De outro modo, pode-se depreender que pesquisar sobre a profissionalidade docente, na condição de educador/pesquisador, é naturalmente, um movimento que eu faço na construção da minha própria profissionalidade.

Este itinerário formativo, atravessado por diferentes visões de mundo, me fez olhar para o Mestrado em Educação, como um caminho onde eu pudesse colocar minhas inquietações e incompletudes em movimento. Não existe espaço para a inércia no campo da Educação e aquele que nele se aventura encontrará sempre o questionamento como ponto de partida... ou de chegada; se é que existe um ponto neste campo tão dinâmico. Os textos com os quais tive contato no mestrado e a troca de vivências e aprendizagens com os colegas e professores tem me mostrado que o campo da pesquisa em Educação é certamente um campo em constante construção e que a consolidação deste campo de pesquisa deve ser uma busca incessante, não no sentido de esgotar as temáticas abordadas, mas de demarcar território, continuar o caminho que outros fizeram antes de nós e apontar caminhos possíveis para os que virão. Penso que, neste sentido, deve-se buscar a consolidação do caminho, não da chegada.

Vejo o campo da pesquisa em Formação de Professores como um campo de constante tensão, reflexão e inquietação. E é neste lugar, marcado por estas características que eu tenho me identificado ao longo de toda a minha trajetória de vida. Inevitavelmente, as experiências como aluno do ensino fundamental, médio e superior foram determinantes neste processo de aproximação do campo de pesquisa “Formação de Professores”, mas também, e não menos importante, das experiências da docência em escola pública e privada e mais recentemente no IFAC como professor do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT).

Quando estava a pensar sobre os motivos que me trouxeram a este campo de pesquisa, as nuances, os caminhos percorridos e os diferentes sujeitos que perpassaram ou atravessaram esta trajetória, cheguei à conclusão de que a profissão docente começa antes mesmo de começar e não acaba quando termina.

Ao leitor, peço o perdão da redundância, mas vejo como necessária esta afirmação da forma como está para dizer que o sujeito (o indivíduo, a pessoa) não se aparta do seu fazer docente (Nóvoa, 1991).

Ingressei no curso de Licenciatura em Música em 2007, dois anos depois de concluir o ensino médio. Fomos uma das primeiras turmas de curso superior do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Universidade de Brasília – UnB. O referido programa tem como um dos objetivos a oferta de cursos superiores em regiões interioranas, utilizando-se como ferramenta o ensino à distância (EaD). Naturalmente, sofremos com o processo de implantação e adaptação, assim como todo o sistema educacional que tinha agora o desafio de dar condições para que instituições, corpo docente e discente pudesse desenvolver suas atividades neste novo formato. Pode-se dizer que fomos “os ratos de laboratório” naquele momento e os problemas relacionados à infraestrutura, acesso à internet, acesso à laboratórios, bem como aos instrumentos e materiais didáticos específicos do curso, ratificavam tal afirmação. À despeito das adversidades, a turma estava disposta a concluir o curso, afinal de contas, não tínhamos curso superior de música na cidade e esta era, de fato, uma oportunidade que não se podia deixar passar.

Foi na licenciatura que o interesse pela Educação, pela profissão docente, pelo ato de ensinar começou a ser potencializado. Sempre estive a me questionar sobre como as pessoas aprendem, sobre como nós, seres humanos, aprendemos a ser o que/quem somos. Percebi que o campo da pesquisa em Educação me daria condições de pensar e problematizar as contradições que atravessam a nossa existência e isto implicaria inevitavelmente pensar também no profissional docente que eu queria ser.

Todas estas experiências relatadas aqui foram fundamentais na minha relação com o campo da formação de professores. Contudo, nenhuma delas foi tão impactante e tão potente quanto a prática na escola. É na sala de aula que “a magia acontece”, que os conhecimentos adquiridos na licenciatura são confrontados e que somos impelidos a tomar decisões que irão impactar no desenvolvimento da nossa profissionalidade docente. Neste sentido, algumas experiências nos primeiros anos de sala de aula me aproximaram do meu objeto de pesquisa do mestrado, a saber: o desenvolvimento da profissionalidade docente. Para melhor construir o raciocínio, enumerarei algumas das percepções que me fizeram refletir sobre o trabalho

docente:

1. Os alunos faziam comparações da minha metodologia de trabalho com a dos professores veteranos, as vezes de forma positiva em determinados aspectos, mas negativa em outros. Isto me fez pensar que romper totalmente com metodologias tidas como tradicionais, poderia anular a única ou umas das formas de aprender por parte de alguns alunos.

2. Alguns professores tratavam logo de alertar os recém-chegados de que tendências novas na forma de dar aula não funcionavam e que a fórmula que funcionava era rigidez e “pulso firme”, caso contrário, perderíamos o controle da turma. Eu os compreendia, era uma forma diferente de ver as relações que se davam em sala de aula e de conceber a figura do professor. Mas este olhar cético, tanto de uma tendência quanto de outra é importante para problematizar o que é tido como certo e acabado na busca por desenvolver uma profissionalidade docente.

3. Sentia a necessidade de atender alguns alunos de forma personalizada, mas era algo improvável numa aula de 50 minutos para turmas de 30 a 40 alunos. Ao mesmo tempo, perceber esta necessidade já era um significativo avanço para um modelo educacional que historicamente tende a homogeneizar mentes tão diversas e plurais.

4. Percebia que o conhecimento adquirido na academia precisava constantemente ser adaptado, modificado ou decodificado para que realmente fizesse sentido para os alunos. A fragilidade do conhecimento pretensamente acabado se apresentava e conseqüentemente as contradições e tensões do mundo real.

5. A aferição de nota dizia muito pouco sobre o aluno enquanto sujeito. Entendia que era preciso olhar para a avaliação como processo e não como fim em si mesma. Fui procurar entender um pouco este processo lendo o livro Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem de Both (2012). Nele, o autor me fez entender que a avaliação auxilia o professor e o aluno a identificar o percurso ou o caminho que foi feito para se chegar à compreensão ou não de determinado conhecimento.

Estas reflexões se deram no contexto de escolas do ensino fundamental e médio, mas ganharam um novo pano de fundo quando passei a atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em agosto de 2013 ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Acre – IFAC, como professor do EBTT na área de Música. Diferentemente das universidades, os institutos federais ofertam, para além de cursos superiores e pós-graduação, cursos técnicos de forma integrada, subsequente ou concomitante ao ensino médio. Trabalha-se, portanto, com a chamada verticalização do ensino, onde o aluno tem a oportunidade de ingressar no ensino médio técnico e continuar a sua formação na graduação e pós-graduação na mesma instituição. É uma proposta interessante, mas que traz consigo uma série de desafios que vão desde a criação dos projetos político-pedagógicos dos cursos até a implementação destes pela equipe gestora, pedagógica e pelo corpo docente. Como definir, organizar e articular os conteúdos numa proposta de verticalização do ensino respeitando os níveis de cada processo formativo, os sujeitos envolvidos e o contexto histórico, cultural, político e social nos quais estes sujeitos estão inseridos? Como trabalhar a articulação não só entre os níveis, mas entre as disciplinas técnicas e propedêuticas visando a formação integral do aluno? Como essas questões se entrecruzam com as trajetórias de vida, com as experiências anteriores ao ingresso nestas instituições? São indagações que fazem parte do cotidiano do professor EBTT e possivelmente atravessam as formas de ser e estar na profissão, bem como interferem no desenvolvimento da profissionalidade.

### 1.1 UMA ESCOLHA PELA “TEORIA QUE COMBINA”

Porque estudar sobre a profissionalidade docente? Porque estudar a profissionalidade docente de professores que atuam na educação básica, técnica e tecnológica? O que as vivências, tanto do pesquisador em questão, quanto dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa podem trazer de contribuição para a sua prática educacional?

Sempre me inquietou a tentativa sempre frustrada e muitas vezes inconsciente de querermos separar o sujeito, a sua história de vida, a sua cultura, os seus sentidos daquilo que ele, enquanto sujeito, faz, produz ou desenvolve. E esta inquietação também se aplica ao modo como estabelecemos relação com o fazer científico. Aquilo que se proclama como verdade científica, por exemplo, parece muitas vezes estar distante do sujeito que a proclama, como se esta tivesse vida própria. De acordo com Sousa e Almeida (2016):

A ciência deve ser entendida como cultura humana. Que não pode ser concebida sem a presença ou atuação de um sujeito-observador. Aquilo que se quer dizer do mundo objetivo só pode ser dito por um sujeito e não pelo mundo, que não fala, que não se expressa. (Sousa; Almeida, 2016).

Por trás das nossas concepções e ideias sobre nós mesmos e sobre o mundo há sempre o pano de fundo da cultura da qual fazemos parte, datada e situada no tempo e no espaço. Conseqüentemente, o processo de fazer ciência, de produzir conhecimento é também parte da cultura produzida pela humanidade. Qualquer conhecimento que se pretenda científico só será possível se faz uso, entre outras coisas, de uma determinada linguagem, validada por quem faz ciência, mas também por aqueles que possivelmente farão uso dela. Essa linguagem, comunica conceitos, valores, símbolos e ideias que até então estavam internalizadas no sujeito que as comunica. Essa internalização, por sua vez, só foi possível graças ao processo de desenvolvimento do sujeito que se dá na relação com o meio ou com a cultura da qual faz parte. A interdependência e a relação que existe entre o meio e o sujeito é que nos permite conhecer tanto o meio, quanto o sujeito. O contrário disso, resulta numa fragmentação e numa realidade elementar que não explica o sentido daquilo que se quer conhecer.

Edgar Morin (2000) ao fazer uma crítica sobre a ciência que, entre outras coisas, fragmenta o conhecimento, fala sobre o problema da especialização que se tornou o da hiperespecialização:

O fenômeno da hiperespecialização faz com que um verdadeiro mosaico, um *puzzle* de objetos, cerrados, fechados, disciplinares não possam se comunicar uns com os outros, a reflexão de uma disciplina, de um objeto a outro, se torna muito difícil. Mas nessa especialização produz-se um outro fenômeno, que é a fragmentação, depois a desintegração das realidades molares com as quais são confrontadas nossas vidas e nossas reflexões como o indivíduo, a subjetividade, o homem, a sociedade, a vida (Morin, 2000, p. 28).

Como se pode notar a fragmentação e a compartimentação do conhecimento inviabiliza o conhecimento sobre realidades que nos são caras, como a compreensão sobre nossa própria espécie, sobre a vida e, porque não dizer, sobre as realidades que provém destas realidades primeiras como a forma de organização social, a política, a economia, a história, entre outras. Ainda sobre este aspecto de conceber a realidade fragmentada e generalizante Morin (2000) nos traz exemplos que podem clarificar ainda mais a nossa compreensão sobre este tipo de análise da qual ele denomina de princípio da simplificação:

O exemplo mais admirável foi a descoberta da gravitação por Newton. Portanto, eis um princípio gravitacional que permite compreender os fenômenos tão diferentes como a queda de uma maçã, a impossibilidade de queda da Lua e o movimento das marés. Naturalmente, um tal princípio é admirável, mas é evidente também que esse princípio newtoniano não explica por que a maçã é maçã, a Lua é Lua e como são formados os mares. Da mesma maneira, o código genético nos mostra que existe uma linguagem, um sistema comum que preside a organização de todos os seres vivos, da pulga ao elefante, por mais diferentes que sejam as suas formas. Mas isso não explica por que a pulga é uma pulga e o elefante é um elefante (Morin, 2000, p. 31).

Se o elementar não explica o sentido da unidade, se o princípio gravitacional não explica a existência da unidade, assim como um sistema comum e generalizante também não o explica, então o que poderia fazê-lo? Ora, a definição de maçã, sua utilidade e função só faz sentido e se justifica na cultura que a concebe como tal e isto se aplica também à realidade da Lua, dos mares, da pulga e do elefante. Portanto, são realidades criadas no contexto da cultura humana. Em outros termos, pode-se dizer que o princípio gravitacional, neste caso, será mais bem compreendido se conhecermos a maçã, a Lua e os mares.

Ante o exposto, retomemos aos questionamentos iniciais deste tópico: Porque estudar sobre a profissionalidade docente? Porque estudar a profissionalidade docente de professores que atuam na educação básica, técnica e tecnológica?

As respostas para essas questões foram refletidas na crítica que fizemos a ciência que fragmenta e isola para conhecer. Contudo, considerando que o ato de fazer ciência não é linear, mas considera variáveis como o tempo, o espaço, a subjetividade, penso ser importante entrecruzar os bastidores do desenvolvimento desta pesquisa com este ato de acomodar a não linearidade na possível linearidade que possa representar a sistematização deste constructo teórico.

Inicialmente pensou-se em investigar sobre a identidade docente dos professores da EPT com o objetivo de procurar identificar uma espécie de digital dos professores, aquilo que é característico da profissão e compreender como isso se construía. A hipótese inicial era de que esta identidade docente poderia ser profundamente impactada pelas subjetividades dos sujeitos, por suas experiências pessoais de vida que se davam anteriormente ao ingresso na instituição. Havia, no entanto, um receio de tornar a discussão muito subjetiva e distante da realidade concreta do professor. Com este receio, o próximo passo foi fazer um mapeamento



sistemático (MS)<sup>2</sup> – que integra o *corpus*<sup>3</sup> de dados desta pesquisa e será apresentado detalhadamente em momento oportuno – para verificar como os pesquisadores estavam tratando a temática em questão, as formas de abordagem, as metodologias, os referenciais teóricos, bem como as conclusões. Enquanto se dava o estudo do MS, outros estudos a este se somavam no mestrado e no grupo de pesquisa sobre educação, práticas educativas e processos psicossociais (GEPEP), do qual este pesquisador faz parte.

Um das direções apontadas pelo MS foi de que a questão da identidade, bem como questões relacionadas à individualidade, às experiências pessoais, estava sendo abrigada dentro do conceito de **profissionalidade** em articulação com questões próprias da prática educativa (Ambrosetti; Almeida, 2009). Além disso, considera-se também que o termo **profissionalidade** pode ser entendido como a conjugação de questões relacionadas à personalidade, portanto, à pessoa ao indivíduo, com questões da profissão. Neste caso, estudar a profissionalidade é considerá-la como uma unidade de análise que considera o sujeito profissional ou o profissional sujeito. Chegava-se, pois, a seguinte constatação: o estudo do desenvolvimento da profissionalidade docente não diz respeito só as questões relacionadas ao conteúdo, ao currículo, às questões pedagógicas, à infraestrutura, à carreira e ao salário, mas também à temas relacionados ao sujeito, à individualidade, à personalidade, às experiências de vida.

A lente escolhida nesta pesquisa que vai impactar diretamente na forma como a temática será abordada e, conseqüentemente, como os dados serão tratados e analisados será a Teoria Histórico-cultural de Vigotski que se fundamenta no Materialismo histórico-dialético de Marx. O russo Nikolai Veresov, considerado um dos especialistas da atualidade sobre Vigotski, justificou sua investidura nos estudos sobre a teoria de Vigotski definindo-a como a teoria que combina:

---

<sup>2</sup> Para Fiorentini este procedimento de pesquisa constitui-se num “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*, p. 18, 2016).

<sup>3</sup> O *corpus* de pesquisa constitui-se num conjunto de documentos composto fundamentalmente de produções textuais. Estes textos podem “ser produzidos especialmente para a pesquisa quanto podem ser documentos já existentes previamente” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 16-17).

[...] a teoria de Vigotski é sobre cultura, sobre dramas da vida, e mesmo sobre como a cultura molda mentes humanas. Você não precisa mais de duas vidas, Nikolai, você não precisa viver sua vida no contexto cultural e fazer sua pesquisa em teoria da atividade. Essa é a **teoria que combina**, então eu comecei a fazer pesquisa em Vigotski porque ressoava minha história, meus antecedentes históricos e culturais. A partir desse momento estou feliz porque eu vejo, eu sinto, como a teoria de Vigotski combina cultura e indivíduos [...] (Veresov, 2019, p. 6, grifo nosso).

Esta é, pois, a **teoria que combina**. Aqui aproxima-se pontualmente a crítica de Morin (2000) sobre a ciência que fragmenta e que isola para conhecer com a Teoria Histórico-cultural que entende cultura e indivíduos como uma unidade. Que combina o estudo do sujeito professor e aquilo que o constitui enquanto um ser social sem desconsiderar os contextos micro e macro que afetam este sujeito. Que combina, no desenrolar da pesquisa, as contribuições dos colegas pesquisadores do grupo de pesquisa, dos textos lidos e disciplinas cursadas no mestrado. Combina a percepção<sup>4</sup> do sujeito autor da pesquisa com o da orientadora, com o dos sujeitos participantes da pesquisa e certamente combinará com as contribuições dos pesquisadores membros da banca de qualificação e defesa. É a teoria que combina a minha história de vida, a minha trajetória acadêmica e tudo aquilo que me constitui como pessoa no desenvolvimento desta pesquisa.

Ante o exposto, este trabalho científico não pretende abordar a questão da profissionalidade docente como algo pronto e acabado, mas como um processo dinâmico, em constante construção e desenvolvimento, passível de mudanças e transformações que ocorrem no tempo, no lugar e no contexto em que os indivíduos estão inseridos.

Neste sentido, o problema de pesquisa do estudo abrange: Como os docentes do IFAC – Campus Xapuri compreendem a sua profissionalidade docente? Frente a essa questão, o objetivo geral é investigar como professores do IFAC – Campus Xapuri compreendem a profissionalidade docente. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- a) Conhecer a compreensão dos professores sobre a docência no Instituto Federal, suas características e desafios;
- b) Conhecer as vivências dos professores sobre a profissionalidade, considerando suas falas em relação à profissão.

---

<sup>4</sup> Apoiados teoricamente em Vigotski (1998) a percepção humana é uma percepção mediada. Neste sentido, para o referido autor, o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.

Isso posto, neste trabalho inicialmente é abordado o contexto histórico da Educação Profissional desde o Brasil colônia até a criação dos Institutos Federais de Educação e, em seguida, são focalizadas as diretrizes acerca dos Institutos Federais. Posteriormente, é enfocada a Educação Profissional no estado do Acre e o IFAC, o campus Xapuri, bem como é abordado o desenvolvimento da profissionalidade docente. O tópico seguinte trata do percurso metodológico adotado na pesquisa, incluindo fundamentos teórico-metodológicos, participantes, procedimentos de coleta e de análise das informações obtidas. Por último, são expostas as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No processo de transformação da natureza o homem entra em contradição com ela, necessitando negá-la, como natureza, para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais (Saviani, 2018, p. 80).

A citação acima nos traz um indicativo de que, em última análise, é para existir que o homem transforma a natureza e junto com ela, transforma a si mesmo. Essa necessidade de produzir a própria existência evoluiu de questões ou aspectos mais primitivos - como procurar alimento, abrigo e proteção - para questões mais complexas relacionadas à organização social, política e econômica a despeito desta evolução não ter acontecido de forma linear ao longo dos anos. Esta evolução não linear de produção e/ou manutenção da própria existência acaba por revelar as contradições que constituem as diferentes formas de conceber e ver mundo.

É nesta perspectiva de uma humanidade que produz e reproduz culturas existenciais - constituídas de contradições que transformam e movem o mundo - que se pretende fundamentar a discussão sobre a constituição da profissionalidade docente no IFAC Campus Xapuri. Isso pressupõe uma breve abordagem histórica sobre a educação profissional no Brasil e conseqüentemente no estado do Acre, considerando as diferentes concepções e configurações dessa política educacional em diferentes períodos históricos. Acredita-se que a análise dos diferentes contextos, histórico, social e político da educação profissional, trará importantes contribuições para discussão dos dados a serem produzidos no presente estudo, visto que as instituições que hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional são resultado de um processo histórico que começou ainda no Brasil colonial, como veremos mais adiante.

A história da educação profissional no Brasil se confunde com a própria história da educação e por isso não há como conceber a primeira sem abordar também, fatos históricos importantes da segunda, não obstante a relação educação e qualificação no e para o trabalho ter se mostrado sempre conflituosa, dual ou paradoxal.

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO BRASIL COLÔNIA ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Ao abordar o contexto histórico que precede a EPT, busca-se sinalizar as tensões e contradições do homem daquela época e focalizar as formas de organização e relações de poder que estão na ontogênese da EPT. É importante considerar que neste processo há rupturas e descontinuidades, mas também há mediações e concessões que são próprias do processo histórico e dialético existente nas relações de classes e estas, por sua vez, ditam as formas de organização.

No Brasil colônia, o trabalho manual era geralmente destinado aos colonizados ao passo que o trabalho intelectual era destinado aos colonizadores, o que contribuiu historicamente para uma visão preconceituosa em relação ao trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual. De acordo com Caires e Oliveira (2018, p. 25), referindo-se ao período colonial, “para o desenvolvimento das atividades que empregavam, preponderantemente, a força física e a utilização das mãos, foi introduzido o trabalho escravo de índios e, especialmente, de negros africanos”. Santos (2000, p. 205) vai nos trazer uma percepção importante sobre o desprestígio do trabalho manual ao dizer que “[...] a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si”. Sobre esta percepção da pretensa desqualificação do trabalho manual muito mais em função do tipo de trabalhador, vale reproduzir a afirmação de Cunha (2000):

Em uma sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. 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 (Cunha, 2000, p. 90).

Vê-se, com base nas informações supracitadas, que a visão maculada do trabalho manual em função da sua “contaminação” pelos escravos perdura até hoje e inevitavelmente pulverizou as diferentes representações do trabalho contidas no imaginário social. No que diz respeito à formação para o trabalho intelectual, esta era reservada aos filhos dos colonizadores com o objetivo de mantê-los afastados de atividades que exigissem o uso da força física e manual e prepará-los para exercerem funções de poder dentro do arcabouço social vigente. Sobre este aspecto da formação educacional da época, Caires e Oliveira (2018) nos apontam que:

[...] desde a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, em 1549, o ensino ministrado pelos jesuítas, de caráter clássico, intelectual e humanista, era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual (Caires; Oliveira, 2018, p. 29).

A despeito do consenso que se construiu por parte de alguns seguimentos da sociedade quanto ao papel reparador da Educação na diminuição das desigualdades sociais, é perceptível que tal concepção é uma contradição à ideia embrionária de escola que surgiu no Brasil, considerando o seu caráter excludente e elitista. Como veremos mais adiante, o próprio estado brasileiro reforçará este caráter ao criar escolas especificamente para as classes menos favorecidas.

Durante os primeiros anos do período colonial, esse processo dual (trabalho manual x trabalho intelectual) foi acentuado pela forma como a sociedade se estruturava, a saber, “a predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos”. Somava-se a isso a importação de uma cultura aristocrática da qual os padres jesuítas eram responsáveis por reproduzi-la como forma de garantir não somente o poder político e econômico, mas também o domínio dos bens culturais, incluindo-se neste último a educação escolarizada. (Romanelli, 2014 p. 57). Referindo-se ao conteúdo cultural trazido pela Companhia de Jesus, que reverberavam inevitavelmente nas ações educativas da época, Romanelli (2014) nos traz uma importante contextualização:

Era, antes de tudo, a materialização do próprio espírito da Contrarreforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos (Romanelli, 2014, p. 59)

Depreende-se que na contramão de um processo de desenvolvimento do pensamento crítico e conseqüentemente da experimentação e da ciência como um todo, os padres jesuítas vislumbraram no Brasil e na estrutura social nascente um terreno propício para refundar os pilares da cultura medieval europeia da qual a Igreja, aliada aos interesses da classe dominante, tinha papel preponderante. Não havia, portanto, uma preocupação com uma educação voltada para qualificação no e para o trabalho. O objetivo era manter a estrutura social vigente e isso pressupunha manter na informalidade aqueles a quem se destinava o trabalho manual. De acordo com Caires e Oliveira (2018):

A formação da mão de obra para a realização dos ofícios, inerentes ao modo de vida colonial, acontecia na vivência e na experiência diárias, sem que ocorressem a organização e a sistematização de práticas formais de ensino. (Caires; Oliveira, 2018, p. 28)

Mesmo quando se desenvolveu algum tipo de sistematização na prática de diferentes ofícios com as chamadas Corporações de Ofícios, formadas por homens brancos livres, estas por sua vez, dificultavam ou impediam a inserção de pessoas escravizadas. Portanto, se inicialmente a divisão do trabalho consistia em relegar aos escravizados da colônia o trabalho penoso desenvolvido nos engenhos, agora percebe-se um esforço de personificar na pessoa do homem branco determinados tipos de trabalho.

É importante destacar que foi nesta estrutura social e econômica que os padres jesuítas desenvolveram as primeiras ações educativas no país, seja catequizando os nativos, seja garantindo a formação dos colonizadores. A base destas ações educativas estava alicerçada na cultura medieval europeia e por isso mesmo desconexas com os reais problemas da colônia. Se por um lado, era interesse dos sacerdotes católicos formar indivíduos na fé católica, ainda que isso violasse os costumes e tradições do povo nativo, por outro lado, era interesse da classe dominante da época distinguir-se da classe subalterna assumindo para si uma cultura importada da Europa.

No ano de 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil por Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de Portugal. O objetivo era “promover mudanças radicais na referida educação, para adequá-la ao contexto então vivenciado, marcado pela visão de mundo iluminista”. Essa reforma educacional ficou conhecida como Reforma Pombalina e instituiu as denominadas Aulas Régias. Ainda que esta reforma tenha sido implementada num contexto de mudanças estruturais na economia, política e educação nos países da Europa Ocidental, mudanças essas lideradas pela classe burguesa desses países, Marquês de Pombal não mudou a essência da educação jesuítica de caráter humanístico e literário. O conteúdo das aulas régias permaneceu os mesmos, porém sem a mesma organicidade e universalidade cristã presente nos currículos dos colégios jesuítas. Por essa razão, a reforma pombalina manteve uma educação de caráter ambíguo, generalista e excludente tal qual a educação jesuíta, com poucas ou quase nenhuma transformação na estrutura social. Isto significa dizer que aos pobres e marginalizados a aprendizagem continuou atrelada ao trabalho manual que se

desenvolvia na prática junto aos mais experientes, sem regulamentação, sem prestígio e sem qualificação. Quanto aos filhos dos colonizadores, a eles destinavam-se as aulas régias, ainda fortemente influenciada pelos valores ideológico-cristãos da idade média (Ferreira, 2010; Caires; Oliveira, 2018).

Com a transferência da família real portuguesa para o Brasil no início do século XIX, iniciou-se então um processo de independência política em relação ao Reino Unido de Portugal. Mudanças significativas ocorreram com a presença de D. João VI, como por exemplo, a criação de Cursos Superiores não teológicos e as primeiras instituições de ensino superior; a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico e do Museu Nacional (Caires; Oliveira, 2018, p. 33).

Mesmo com a criação de cursos superiores, a educação continuava pouco articulada com o mundo do trabalho. Com a escassez de mão de obra qualificada e a necessidade de desenvolvimento do país ainda marcado por um modelo econômico baseado na produção agrícola e escravocrata, o ensino de ofícios passou a ser ministrado nos arsenais do Exército e da Marinha e tinha como público-alvo os pobres, excluídos e marginalizados. O ensino superior, contudo, tinha o objetivo de corresponder aos anseios da classe burguesa e, conseqüentemente, formar os filhos dos membros da corte para exercerem cargos de poder no império (Manfredi, 2017, p. 65). Foi nos cursos de Direito e Medicina que os filhos da aristocracia brasileira da época procuraram distinguir-se dos demais. Não por acaso, esse movimento gerou uma estratificação da sociedade brasileira, fazendo nascer uma classe intermediária composta por homens brancos livres e filhos de senhores de terra que vislumbraram, por meio desses cursos, a possibilidade de ascender socialmente e não só usufruir dos mesmos privilégios que a corte, mas também alinhar-se ao pensamento ideológico-político-religioso da corte.

No ano de 1822, Dom Pedro I proclamou a independência do território brasileiro do Reino Unido de Portugal e, dois anos depois, em 1824 foi outorgada a primeira constituição brasileira e, por conseguinte, o primeiro documento oficial a tratar da oferta de educação primária gratuita no país ao mesmo tempo em que também tratou sobre a organização dos colégios e universidades (Caires; Oliveira, 2018, p. 35). Outros atos normativos se sucederam à primeira constituinte brasileira com o objetivo de organizar a Educação no país, dado os desafios de ordem econômica, política, cultural e geográfica. Apesar da constituição garantir o ensino primário gratuito, não havia recursos para construir estabelecimentos de



ensino e contratar professores para lecionarem nas diversas regiões do país. Além disso, a estrutura social e cultural dominante não tinha nenhum interesse numa política de educação que levasse instrução e qualificação para a população em geral. O fato de não haver na constituição de então, menção ao Ensino de Ofícios e a extinção das Corporações de Ofício pode ser um indício da não preocupação com as classes menos favorecidas e da histórica desarticulação do trabalho intelectual com o trabalho manual, sendo este último colocado sempre em situação de subalternidade.

O ensino no Brasil foi organizado em diferentes níveis pela primeira vez em 1826, tendo sua aprovação em 15 de outubro de 1827. As instituições responsáveis estariam divididas em quatro níveis distintos assim denominados: Pedagogias destinados ao primeiro grau; Liceus responsáveis segundo grau; Ginásios, cuja destinação era o terceiro grau; e Academias encarregadas de ministrar o ensino superior (Santos, 2000, p. 209). Em face dos desafios encontrados pelo Império em garantir instrução básica aos seus cidadãos, foi aprovado sete anos depois o Ato Adicional de 1834. Este ato normativo reorganizou a oferta de educação relegando o ensino primário e secundário às províncias e o ensino superior ficou sob a responsabilidade do poder monárquico. Ao fazer isso, o Estado Brasileiro à época, acentuou ainda mais o fosso que havia entre as diferentes classes sociais, bem como a dualidade do sistema educacional brasileiro que perdura até os dias de hoje. Isto porque as províncias, com algumas exceções, não tinham recursos suficientes para construir, equipar e manter essas escolas. Aquelas que conseguiam ofertar educação primária e secundária, o faziam com recursos da iniciativa privada e isto, por conseguinte, tornava o acesso às estas instituições restritas aos membros da corte e senhores de terra.

No período da Primeira República (1889-1930), o país instituiu o sistema federativo de governo e isso teve impacto também na forma como o sistema educacional do país foi estruturado. A União ficou responsável por estruturar e legislar sobre as escolas secundárias e escolas superiores e os estados e municípios ficaram responsáveis pelo ensino primário e o ensino profissional. Nas palavras de Romanelli (2014, p. 74), esse foi um movimento de “consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império.” Contudo, essa realidade da educação não correspondia a realidade da sociedade brasileira, cada vez mais estratificada e, por conseguinte, cada vez mais exigente no que diz

respeito aos seus direitos de participação e representação em espaços de poder. Pode-se clarificar ainda mais essa realidade social da época ao reproduzirmos aqui as palavras de Caires e Oliveira (2018) ao afirmarem que:

Essa conjuntura histórica foi marcada pelo desenvolvimento da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista, pelo aumento da população urbana, pelo acirramento do número de imigrantes e dos movimentos anarcossindicalistas (Caires; Oliveira, 2018, p. 46).

Foi neste contexto de convulsão social que o Ensino Profissional, muito em função de um alinhamento entre o pensamento liberal e positivista com os ideais ainda latentes do catolicismo, limitou-se a dar disciplinamento e capacitação técnica às crianças e jovens a fim de que evitassem o caminho do pecado e dos vícios como forma de contenção e controle social (Caires; Oliveira, 2018, p. 46). Dado este cenário econômico e político, o então presidente da república, Nilo Peçanha, criou por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices sob jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Este ato é tido como a gênese da educação profissional no Brasil, vindo a se transformar anos depois no formato que a conhecemos hoje. Isso porque criou uma rede federal de Educação, com legislação e metodologias específicas que o distinguiu das demais instituições educacionais da época. Estas instituições ficariam conhecidas como escolas técnicas federais e posteriormente como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Considera-se oportuno, reproduzir *ipsis litteris* a justificativa apresentada pelo então governo quando da criação do decreto que instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices:

Considerando: que o argumento 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 afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação: (Brasil, 1909).

A justificativa acima é evidentemente polifônica, pois se por um lado refletia os anseios da classe dominante que vislumbrava nesta iniciativa uma forma de livrar a classe operária de movimentos político-ideológicos subversivos à estrutura social dada, por outro lado refletia os anseios da igreja católica porque acreditava-se e que tais medidas afastariam as crianças e jovens de práticas consideradas pecaminosas.

Para além disso, o governo entendia que em última análise precisava tornar aqueles indivíduos “desfavorecidos da fortuna” úteis aos objetivos da Nação que, naquele momento, via na instrução profissional a única forma de alcançar o êxito das “nações civilizadas”.

Um dos objetivos destas escolas, de acordo com Art. 2º do decreto, era formar operários e contramestres. Contudo, a descentralização trazida pelo sistema federativo de governo também escancarou as discrepâncias existentes entre os estados, principalmente no que diz respeito às condições necessárias para implementação dessas escolas. Enquanto o estado de São Paulo, impulsionado pelo trabalho manufatureiro, possibilitou a oferta de cursos de tornearia, eletricidade e mecânica, em outros estados faltavam inclusive professores e mestres especializados para atuarem nas escolas (Caires; Oliveira, 2018, p. 47). Sobre essas disparidades evidenciadas pelo federalismo, Romanelli (2014) nos traz a seguinte afirmação:

Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. Sim, porque os Estados que comandavam a política e a economia da nação e eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos, o aparelho educacional, enquanto os Estados mais pobres, sem a possibilidade de qualquer ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade suas reivindicações junto ao poder público, ficavam à mercê de sua própria sorte (Romanelli, 2014, p. 78).

Evidentemente que este processo agravou ainda mais as desigualdades sociais no país, considerando que aquelas regiões historicamente menos favorecidas continuou sem acesso à educação e desassistidas pela União. Dada a conjuntura econômica, calcada no modelo agroexportador na maior parte do país e um contexto social fortemente influenciado pelo período colonial e imperial, essas realidades díspares que, na prática, gerou diferentes sistemas educacionais pelo país, não era a princípio algo pelo qual aqueles que detinham o poder deveriam se preocupar, já que os estados tinham autonomia para organizar suas escolas de acordo com suas necessidades e “à medida de suas circunstâncias” (Brasil, 1909). Para além disso, deve-se levar em conta o pano de fundo sob o qual se assenta a criação dessas instituições, tendo em vista o seu caráter preventivo e corretivo como forma de manutenção da ordem estabelecida. Esta perspectiva, portanto, não se vinculava com uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento da

pessoa humana, visando um processo emancipatório e de plena participação do sujeito nos rumos do país.

No que concerne ao Ensino Profissional, pode-se elencar algumas concepções que emergiram das transformações sociais ocorridas durante a primeira república e que nos ajudarão a perceber as contradições que inevitavelmente constituía o amálgama social brasileiro da época. De acordo com Manfredi (2017):

[...] ao lado da **concepção assistencialista e compensatória**, surgiram a **concepção católico-humanista**, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, à **concepção anarcossindicalista** de educação integral e, finalmente, a **visão de formação profissional para o mercado de trabalho** – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista [...] (Manfredi, 2017, p. 87, grifo nosso).

O que se viu após a república velha e início do Estado Novo foi a manutenção de um sistema educacional submisso aos interesses da classe dominante. Com a crise econômica de 1929, que afetou os países desenvolvidos e, conseqüentemente, provocou uma queda nas exportações e na importação de produtos manufaturados, o governo brasileiro se viu obrigado a voltar os seus esforços para a produção nacional, o que contribuiu de certo modo para o desenvolvimento da industrialização do país.

A mudança repentina na economia do país teve conseqüências diretas no sistema educacional brasileiro que, a julgar pelas reformas empreendidas, tornou-se objeto de disputa de diferentes interesses político-ideológicos. Enquanto a elite aristocrática brasileira, aliada à Igreja Católica, reivindicava uma escola que, dentre outras coisas, servisse de contenção à movimentos subversivos, alguns intelectuais liberais, muitos deles líderes do movimento escolanovista<sup>5</sup> de 1932, reivindicavam uma escola unitária, obrigatória e gratuita para toda a população. Estes últimos, por exemplo, procuraram superar a dualidade histórica da educação caracterizada pela separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e tiveram em Anísio Teixeira um dos seus principais nomes.

---

<sup>5</sup> O movimento escolanovista ou movimento da Escola Nova de 1932 representou um desejo de renovação dos métodos e processos de ensino no Brasil, ainda dominados pelo “regime de coerção da velha pedagogia jesuítica”. O referido movimento resultou na confecção do documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que propunha uma reconstrução educacional no país. Dentre os seus signatários estão: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros (Lemme, 2005).

A Constituição de 1934 (Brasil, 1934) trouxe importantes transformações no sistema educacional como reflexo das pressões político-ideológicas que emergiram de diferentes setores da sociedade, dentre eles os reformadores da Escola Nova. O artigo 148 assegurou o direito à educação e o dever do poder público de garanti-la a todos; a fixação de um Plano Nacional de Educação, a gratuidade do ensino, a destinação de recursos próprios, entre outras conquistas atribuídas ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Contudo, não obstante os esforços empreendidos em prol de uma educação que corrigisse as assimetrias de uma sociedade historicamente estratificada, a Constituição de 1937 (Brasil, 1937) foi um duro golpe a estes princípios, a julgar pela forma limitada com que o referido documento tratou as questões educacionais e por destinar o ensino profissional às “classes menos favorecidas”. Para Romanelli (2014), ao oficializar o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, o Estado estava cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos.

A reforma Capanema de 1942, ainda sob a égide da Constituição de 1937, instituiu as “leis orgânicas do ensino” e pela primeira vez concebeu o curso técnico profissionalizante como sendo de nível médio e, portanto, permitiu que os alunos ingressassem em cursos superiores na área correspondente. Entretanto, uma das críticas atribuídas à essa reforma, diz respeito a ausência de articulação entre os ramos profissionais e entre estes e o ensino secundário (Romanelli, 2014, p. 312).

Somente os alunos que frequentavam o ginásio secundário tinham a oportunidade de escolher entre os diferentes cursos profissionais, bem como os cursos superiores ofertados. Por sua vez, alunos que fossem admitidos no curso básico industrial, por exemplo, tinham que seguir no curso técnico industrial e frequentar o curso superior equivalente, sem possibilidade de aproveitamento em qualquer outra formação. Vê-se que a arquitetura educacional correspondia a uma divisão social do trabalho estabelecida pelo modelo de sociedade vigente, onde uma pequena parcela da sociedade tinha acesso à uma educação mais ampla e voltada para formação das “elites dirigentes” (Manfredi, 2017) e a grande massa tinha acesso a uma educação mais restrita e pulverizada, sem possibilidade de um aprofundamento teórico.

Após o fim do Estado Novo, em 1945, e com a Constituição de 1946 (Brasil, 1946), os debates sobre o tema da Educação, antes abafado pelo regime centralizador de Getúlio Vargas, volta à tona, agora impulsionados por setores

como, governo, empresários, trabalhadores, educadores, movimentos sociais e Igreja (Romanelli, 2014, p. 102). O que se viu no teor destas discussões foram as velhas forças conservadoras reivindicando para si prioridade nas decisões sobre os rumos da Educação em detrimento dos grupos progressistas.

Em 1959, durante o governo de Juscelino Kubitschek, o processo acelerado de industrialização no país provocou mudanças significativas no ensino profissional ao transformar as Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais e dar-lhes autonomia administrativa e didática. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, ficou estabelecida a equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Médio e, desse modo, os ingressantes nestes cursos poderiam ter acesso ao curso Superior (Brasil, 1961).

A ascensão dos militares ao poder por meio de golpe de estado em 1964 possibilitou a entrada não só de capital estrangeiro, mas também de uma mentalidade tecnocrata norte-americana no país e, conseqüentemente, um alinhamento com uma filosofia educacional de cunho tecnicista. Isso pode ser percebido por meio da lei nº 5692/1971 que dentre outras coisas, tornou obrigatório e universal nos currículos do ensino médio a inserção de conteúdos relacionados à formação técnica e profissional (Caires; Oliveira, 2018, p. 82). É importante ressaltar que esta medida se utilizou do aparato educacional como forma de conter as constantes reivindicações de estudantes por mais vagas e recursos financeiros nas universidades. A mentalidade empresarial e administrativa que se apoderava do sistema educacional, fruto também de interferências externas por parte de nações desenvolvidas, bem como o contexto político e econômico local favoráveis, possibilitou transformações na estrutura educacional brasileira que de certo modo, serviu para manter a relação de dependência e adequação do país aos interesses externos.

A despeito das tentativas de melhor articulação entre os cursos por meio da inserção de conteúdos técnicos no currículo do ensino médio e a equivalência dos cursos técnicos, a corrida pela industrialização do país, com abertura para o capital estrangeiro, inclusive, não poderia esperar por uma política de educação tal qual preconizavam os signatários do “Manifesto”. Os efeitos desse contexto em que o país estava inserido respingou na Educação Profissional que cedeu às pressões da demanda de formação profissional aligeirada de trabalhadores para atuarem nos diferentes setores da economia. O movimento de contenção de acesso às

universidades abordado no parágrafo anterior fez com que em 30 de junho de 1978, três escolas técnicas federais fossem transformadas em CEFETs. Vista por alguns como forma de valorização do ensino técnico, para Cunha (2000 *apud* Caires; Oliveira, 2018, p. 88), foi uma estratégia política para desviar uma parcela significativa de candidatos ao Ensino Superior para estas instituições, retendo-os em cursos de curta duração [...].

Em 1985, o governo instaurado pelos militares foi aos poucos perdendo força e não se sustentava frente à deterioração da economia, endividamento externo que colocava o país cada vez mais submisso ao capitalismo financeiro internacional e comprometia o desenvolvimento do país de maneira geral. Dito isso, às constantes pressões da sociedade civil organizada que clamava por democracia foi fundamental para a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entre os vários avanços na conquista de direitos fundamentais, destaca-se a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Além disso, torna direito público subjetivo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, isto é, qualquer cidadão poderá exigir do poder público o cumprimento deste direito quando da percepção de sua ausência.

A constituição de 1988 não tratou especificamente da Educação Profissional, mas acenou para algumas questões que são objetos de interesse desta. Cabe destacar, por exemplo, a necessidade de qualificação para o trabalho, a formação para o trabalho e a crítica à dualidade estrutural da sociedade brasileira, conforme sinalizou Caires e Oliveira (2018, p. 96).

Ainda de acordo com esses autores, dado a necessidade de atender ao que foi preconizado para educação na carta Magna, “no sentido de ofertar a todos, uma formação humana, cidadã e voltada para o trabalho”, algumas questões precisavam ser equacionadas quando da discussão sobre novas diretrizes para educação, especialmente no ensino médio:

[...] a relação estabelecida entre formação escolar, destacadamente, a Educação Profissional, e as transformações e demandas do mundo do trabalho; e a histórica e contraditória convivência entre a formação propedêutica e a formação técnica, tendo em vista a *(des)articulação* entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (Caires; Oliveira, 2018, p. 97).

Vê-se, portanto, uma reorientação na política educacional brasileira a fim de superar a dualidade histórica que coadunada à um modelo de sociedade igualmente dual provocava exclusão e desigualdade. Neste sentido, era preciso pensar uma educação pautada no desenvolvimento pleno e integral da pessoa humana. Isso

implica dizer, entre outras coisas, que não bastava aprender uma determinada técnica ou meio de produção, mas compreender como tais práticas se fundamentavam, como se articulavam com os diferentes processos produtivos e com o contexto social no qual estavam inseridos. É preciso ressaltar que esta concepção de educação representava apenas um dos projetos em disputa quando da discussão sobre a temática pelas instituições legalmente constituídas. Além desse, de interesse da sociedade civil organizada, havia projetos do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Trabalho e do empresariado (Manfredi, 2017).

Foi a partir desse movimento que o Projeto de Lei nº 1.258-A/1988 (Brasil, 1988b) que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional viria a ser apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio do PSDB de Minas Gerais (Caires; Oliveira, 2018, p. 99). Inicialmente essa normativa não fez alusão à Educação Profissional, mas foi objeto de diferentes diversas intervenções que modificaram a proposta original até a sua aprovação e sanção pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 23 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Dentre essas modificações, destaca-se a que ficou conhecida como Substitutivo Jorge Hage que, entre outras coisas, definiu como um dos objetivos do Ensino Médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica” (Caires; Oliveira, 2018, p. 99).

Não obstante os esforços empreendidos pelos movimentos populares e sindicais em prol de uma escola básica unitária, o projeto de reforma do ensino médio e profissional, regulamentados pela Lei n. 9394/96 e o Decreto n. 2.208/97 respectivamente, reestabeleceu o sistema dual e naturalmente excludente, à medida que o referido decreto, ao conceber o ensino técnico separado do ensino médio regular, possibilitou a existência de duas redes de ensino. Manfredi (2017, p. 131) aponta como um dos motivos para esta escolha o fato do aluno do ensino médio regular ser menos oneroso para o Estado do que o aluno do ensino profissionalizante. Além disso, esse arranjo permitia a criação de parcerias com a iniciativa privada, muito mais interessada em formação de mão de obra barata e aligeirada para atender às necessidades imediatas do mercado.

Dado o fim do governo FHC e o início do governo do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, a despeito de não haver uma ruptura estrutural em relação ao governo anterior no que diz respeito às questões macroeconômicas



(Caires; Oliveira, 2018, p. 139), a Educação e, conseqüentemente, a Educação Profissional voltaram a ser objetos de debates. As discussões resultaram na revogação do decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004). Neste último, a possibilidade de oferta do ensino profissionalizante integrado ao ensino básico foi retomada, ainda que as formas concomitante e subsequente tenham sido preservadas do decreto anterior, no que pode ser interpretado como uma característica conciliadora do governo em questão (Caires; Oliveira, 2018, p. 144).

Com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, em 2005, por intermédio do MEC e Secretaria de EPT, o governo criou mais 42 unidades de educação profissional nas diversas regiões do país. A proposta inicial de expansão versava sobre a criação de 5 (cinco) Escolas Técnicas Federais, 4 (quatro) Escolas Agrotécnicas Federais, 33 novas Unidades de Ensino Descentralizadas e uma Instituição Federal de Educação Tecnológica. Com isso, o governo objetivava criar mais de 74.000 vagas em cursos técnicos de nível médio e superior de tecnologia, gerando ainda 5.513 postos de trabalho, sendo **2.110 para cargos de professor** (Brasil, 2005, grifo nosso).

A segunda fase do plano de expansão ocorreu em 2007 por meio da chamada pública MEC/SETEC nº 001/2007 e compreendia a criação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica distribuídas nos 26 Estados e no Distrito Federal. As cidades contempladas deveriam apresentar contrapartidas para implementação das unidades como, por exemplo, a doação de área física com condições favoráveis de acesso pelos alunos e servidores (Brasil, 2007a). Ainda em 2007 o governo federal publicou o decreto nº 6.095 com objetivo de definir diretrizes para integração de instituições federais de educação tecnológica (Brasil, 2007b). Essa foi uma orientação constante no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo um dos eixos norteadores era a EPT (Brasil, 2007c). Essa foi a ação normativa inicial de criação dos Institutos Federais de Educação que culminaria no ano seguinte com a criação da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Além dos institutos federais, fazem parte da referida rede a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os CEFETs Celso Suckow da Fonseca, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

As instituições mencionadas possuem natureza jurídica de autarquia e

possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi<sup>6</sup>. São equiparadas às universidades no que diz respeito à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior (Brasil, 2008).

Para entendermos melhor algumas das questões que embasaram a criação da RFEPCT, considera-se oportuno reproduzir aqui os seis pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação quando da sua criação em 2007 e, em seguida, o que se pensou a partir deste documento quando da proposição de criação dos institutos federais. No que se refere aos pilares da Educação foram considerados os seguintes pressupostos: visão sistêmica de educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilidade social. Todos eles, segundo o referido documento, são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais (Brasil, 2007c). Quanto as razões que justificaram a criação dos institutos, pontuou-se que:

Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do PDE. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (Brasil, 2007c).

A relação entre o conteúdo do documento de criação dos institutos, sobretudo nas questões relacionadas às características e finalidades, com os pilares do PDE e as concepções sobre essa experiência institucional inovadora acima referenciada, nos dá um indicativo do alinhamento que se faz no engendramento dessa política educacional. Apenas para citar algumas características e finalidades presentes no artigo 6º da Lei 11.982/2008:

---

<sup>6</sup> São pluricurriculares porque ofertam educação profissional e tecnológica (EPT) em diferentes níveis e modalidades que vão desde formação inicial e continuada (FIC), cursos técnicos em diversas modalidades (concomitante, subsequente, etc.), até cursos de bacharelado e de pós-graduação, abrindo, também, inovação, pesquisa e extensão. São multicampi porque possuem uma reitoria e diversas unidades descentralizadas como campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação à distância. (Brasil, 2020).

III - promover a **integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior**, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da **consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Brasil, 2008, grifo nosso).

É perceptível a tentativa de transformar estas instituições em referência no que diz respeito à superação da dualidade histórica que separa a formação propedêutica da formação profissionalizante, além da conseqüente superação ou diminuição das assimetrias sociais também historicamente presentes na sociedade brasileira.

## 2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM DESENVOLVIMENTO

Pretende-se apresentar de forma mais específica algumas concepções e diretrizes das instituições que ofertam EPT, criadas pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a saber, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A despeito de as políticas voltadas a educação para o trabalho constarem desde as primeiras décadas do Brasil republicano, pode-se dizer que foi a partir da criação dos institutos federais que esta política de ensino ganhou notoriedade e relevância para o país, principalmente no que diz respeito à sua capilaridade e investimentos por parte do governo federal. Isto porque a lei de criação, não só fortaleceu e transformou as instituições existentes, como autorizou a criação de outras instituições, investindo em infraestrutura, ampliando, interiorizando e diversificando as ações de EPT no país.

No documento de apresentação dessa nova política educacional, elaborado em 2010 pelo MEC, temos a seguinte afirmação no que diz respeito ao foco dos Institutos Federais:

O foco dos Institutos Federais será a **justiça social, a equidade**, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por **difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais** (Brasil, 2010, grifo nosso).

Considerando os destaques feitos na citação acima, pelo menos na sua idealização, a proposta dos institutos federais é romper com uma política de educação profissional que servia apenas como forma de contenção de uma “desordem social”, além de um caráter assistencialista e moralista, como já fora explicitado na contextualização histórica deste trabalho. Nesta nova política, o processo de interiorização destas instituições por meio dos planos de Expansão da Rede Federal é um claro movimento da presença do governo federal em todo o território nacional não só com a questão financeira e orçamentária, mas com uma política pública que representa aquilo que se quer para o país em termos de desenvolvimento.

Ainda de acordo com o documento acima referenciado, tem-se a seguinte afirmação no que diz respeito à concepção dos institutos federais:

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 (Brasil, 2010, grifo nosso).

Em síntese, pode-se dizer que a citação supramencionada traz elementos característicos e revolucionários dos institutos federais, sobretudo porque agrega ou conjuga etapas do processo formativo muitas vezes fragmentadas e dispersas nos modelos educacionais até então vigentes. Trata-se por assim dizer, de uma instituição que oferta educação básica, técnica e profissional ou superior no mesmo espaço educacional. À esta articulação entre os diferentes níveis de ensino, que possibilita ao educando passar por diferentes etapas de seu processo formativo sem ter que mudar de instituição, dá-se o nome de verticalização do ensino.

A atuação em diferentes níveis de ensino é uma característica marcante dos institutos federais. De acordo com o artigo 6º da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que versa sobre a criação da Rede Federal, os Institutos Federais têm por finalidades e características, entre outras coisas:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...]

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

É perceptível que essa política educacional da qual a Rede Federal é

representante, agrega aspectos de instituições já existentes, como as escolas de ensino básico, as escolas técnicas e as universidades. Contudo, trata-se de uma nova configuração de instituição educacional e inevitavelmente de uma nova configuração de “infraestrutura física, de quadros de pessoal e de recursos de gestão”, para além da otimização, como prevê o inciso III.

Qualquer tentativa de organização, estruturação, classificação, avaliação, análise ou regulação dessas instituições deve levar em consideração essa nova configuração. Vê-se que a própria legislação sobre a criação dos institutos em seu artigo 2º, parágrafo 1º ao mencionar questões de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, equipara os Institutos Federais às Universidade Federais. Nos limitando ao texto do documento, até que ponto esta equiparação considera que o corpo docente, a estrutura e os recursos de gestão, por exemplo, são dispostos numa configuração institucional que se difere das Universidades? Até que ponto se considera, para sermos coerentes com os objetivos desta pesquisa, que a profissionalidade docente na Rede Federal possui nuances diferentes da profissionalidade docente nas Universidades Federais?

Em relação a este novo arranjo educacional, Carvalho (2023) faz um relato interessante em suas pesquisas sobre a docência no contexto dos institutos federais:

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”. 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 (Carvalho, 2023, p. 175).

Levando em consideração a citação acima, fomos pesquisar um pouco mais sobre o ornitorrinco e descobrimos algumas peculiaridades sobre esse animal<sup>7</sup>. Os cientistas tiveram dificuldade de acreditar que se tratava de um animal real, pois ele reunia características de diversas espécies já conhecidas. Se levarmos em consideração a citação acima, faz sentido que ainda paire uma indefinição em relação aos institutos, exatamente porque temos em uma única instituição, traços,

---

<sup>7</sup> Drumond (2023).

jeitos e formas que remetem à outras instituições já existentes. Voltando às peculiaridades dos ornitorrincos, descobrimos que estes animais são semiaquáticos, se alimentam de larvas de insetos e crustáceos de água doce e podem permanecer submersos por até dois minutos. Para se alimentar usam eletro receptores localizados em seus bicos e com isso conseguem captar os impulsos elétricos emitidos por suas presas. Para se defenderem de predadores, usam esporas nos tornozelos que são conectadas a glândulas que produzem substâncias tóxicas. Sua pele é impermeável e contribui para manter o seu corpo aquecido mesmo em água fria. Seus pés possuem uma membrana que ajuda na propulsão ao nadar e quando se locomovem na terra estas membranas se retraem.

Ao analisarmos estas características peculiares do ornitorrinco, logo perceberemos que elas estão atreladas, evidentemente à identidade do animal. Essas características o tornam versátil e cada uma delas cumpre uma função importante e vital para manutenção da espécie. Curiosamente é considerado um dos animais mais antigos vivos por existirem sem muitas transformações evolutivas há mais de 200 milhões de anos. Quando da sua descoberta, ainda faltavam mais de três décadas para a Teoria da Evolução de Charles Darwin e alguns cientistas da época acreditavam que as espécies tinham sido criadas da forma como são por Deus. O ornitorrinco desafiou esta concepção e trouxe diversas discussões sobre a sua existência<sup>8</sup>.

Penso que se fizermos um paralelo com a existência dos institutos federais, a exemplo do que fizeram os servidores nas pesquisas de Carvalho (2023), mas agora munidos dessas informações complementares, poderemos trazer alguma luz à questão. Os Institutos Federais parecem nos trazer um certo desafio às concepções e configurações institucionais de educação que conhecemos. Num primeiro momento, é difícil para servidores e comunidade externa, concebê-los sem lançar mão dos recortes de realidade nos quais acomodamos os modelos de escolas e universidades que conhecemos. Utilizando metaforicamente a realidade do ornitorrinco, pode-se afirmar que a identidade dos institutos federais está ligada às características que lhe são peculiares e cada uma exerce uma função vital para a sobrevivência da instituição da forma como foi concebida. Neste sentido, não se pode avaliar, supervisionar, classificar ou estruturar os institutos federais

---

<sup>8</sup> Vaiano (2019).

equiparando-os, por exemplo, às universidades federais sob pena de ignorar e desconsiderar, a educação básica e técnica. Do mesmo modo, pensar os institutos federais equiparando-os às escolas de educação básica e técnica, seria negligenciar a sua faceta da educação tecnológica e superior. Portanto, a legislação, a formação inicial e continuada dos recursos humanos, a estrutura física e gestão destas instituições precisam considerar todas as suas facetas ou níveis e modalidade de atuação.

Pesquisas mais recentes como a de Carvalho (2023), especificamente no que diz respeito à docência no contexto dessa nova configuração de instituição educacional, apontam para o que a referida autora chama de “docência multifacetada”. Neste sentido, Carvalho (2023) traz a seguinte afirmação:

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 (Carvalho, 2023, p. 159).

Chamo a atenção para o termo “docência multifacetada” porque representa muito bem uma unidade de análise para pensar a docência nos institutos federais, seja do ponto de vista do conceito, que nos remete à uma nova configuração da docência, seja do ponto de vista da formação inicial e continuada de profissionais que atuam nestas instituições. A compreensão da profissionalidade docente de professores da carreira EBTT passa pela compreensão dessa “docência multifacetada”.

A origem desta matriz institucional está fincada exatamente na concepção de que a dimensão humana, técnica e científica representa, numa relação dialética, uma totalidade que deve constituir o processo de formação dos sujeitos. É, portanto, pensar na formação integral dos educandos, dando-lhes condições de serem protagonistas de sua própria história, atuando e participando do processo de feitura no/do mundo. Sobre este aspecto, que concebe uma formação mais ampla do sujeito ao adentrar no instituto federal, Pacheco (2015) nos traz a seguinte afirmação:

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, **derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos**

**objetivos basilares dos Institutos Federais.** Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma **formação profissional mais abrangente e flexível**, com menos **ênfase** na formação para ofícios e mais **na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo**, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e as licenciaturas (Pacheco, 2015, p. 14, grifo nosso).

Esse movimento no campo ideológico que busca superar essa ruptura entre o ensino técnico e o científico, bem como essa formação abrangente focada mais na compreensão do mundo e menos na formação para executar algum ofício, vai encontrar na educação profissional técnica de nível médio o seu foco de atuação. Isso pode ser mais bem evidenciado ao tomarmos conhecimento do Art. 7º, inciso I e Art. 8º da lei de criação dos institutos e que trata especificamente dos objetivos Institutos Federais:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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;

[...]

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [...] (Brasil, 2008).

Como se pode notar, há um alinhamento entre aquilo que se idealiza como sendo um dos objetivos basilares dos institutos e aquilo que se materializa de forma prescritiva, isto é, a priorização de uma formação básica que articule conhecimentos técnicos de determinada profissão e conhecimentos gerais relacionados a cultura, a ciência e ao trabalho, sendo este último entendido tanto em sua dimensão histórica quanto em sua dimensão ontológica.

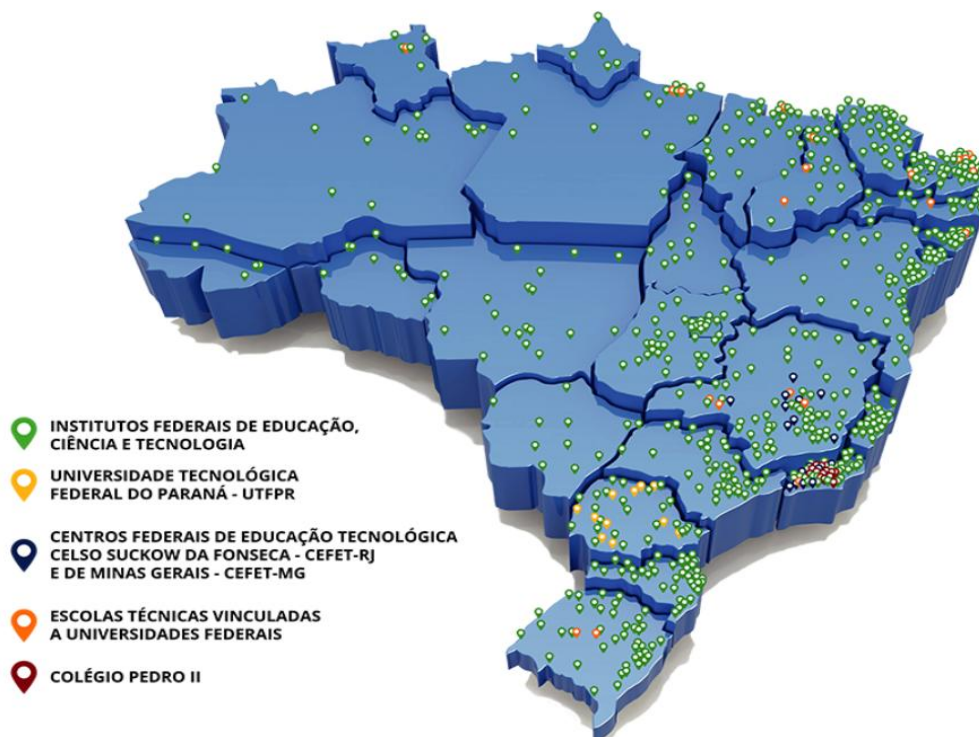
Sabe-se que os desafios são imensos quando se pensa na efetivação de uma proposta de educação que supere desigualdades estruturais e históricas num país de dimensões continentais como o Brasil. Contudo, esta é uma tarefa de que a educação em suas diferentes frentes de atuação não pode se furtar, sob pena de ser um mero instrumento de reprodução do *status quo*.

Além das características mencionadas, outro elemento que pode ser considerado um diferencial dessa reestruturação da EPT é a sua capilaridade e a



necessidade de adequação aos arranjos produtivos locais, com foco no desenvolvimento local e regional. Na imagem a seguir podemos ter uma dimensão da presença destas instituições nas diversas regiões do país.

Mapa 1 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Podemos identificar num primeiro momento, uma presença ainda tímida dos IFs na região norte e parte do centro-oeste se comparado ao restante do país. Contudo, é inegável que a expansão da rede federal foi fundamental para que estados outrora desassistidos pelo governo federal no que diz respeito à educação profissional, fossem contemplados. Antes do plano de expansão, por exemplo, estados como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal não dispunham de instituições desta natureza.

Em termos de capilaridade, pode-se dizer que a expansão da rede federal de educação profissional iniciada nos governos do presidente Lula, constitui-se num marco para as pretensões de um país que tenha como um dos princípios constitucionais erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (Brasil, 1988a). Para se ter uma dimensão, entre o período de 1909 a 2006, o país criou 144 instituições de educação profissional. Com o plano de

expansão e a criação da Rede Federal em 2008, o país conta atualmente com 680 unidades distribuídas entre as 27 unidades da federação.

Considera-se que a presença de um instituto por si só, não é sinônimo de desenvolvimento local e regional. Por isso, a importância da comunicação e do diálogo com a comunidade local no sentido de identificar juntos quais são as necessidades e potencialidades da região a serem desenvolvidas sem perder de vista, evidentemente, o conhecimento historicamente produzido e compartilhado pela espécie humana.

Quanto à organização curricular destas instituições, nota-se que está inserida no contexto da oferta de formação inicial e continuada, abrangendo a educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Neste sentido, dois aspectos fundamentais permitem a construção de itinerários formativos que constituem e caracterizam os institutos federais. São eles: transversalidade e verticalização.

A transversalidade, em síntese, cria condições para que diferentes saberes provenientes da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho se inter-relacionem ao passo que a verticalização permite ao educando aprofundar estes conhecimentos por meio da construção de itinerários formativos que vão da educação básica à pós-graduação.

### 2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO ACRE

Dado o interesse e escolha deste trabalho em considerar os contextos, a história, a cultura e as vivências como princípios ou pressupostos analíticos importantes no desenvolvimento desta pesquisa, considera-se importante apresentar, de forma breve, questões históricas relevantes da história do Acre.

No final do século XIX e início do século XX o Acre foi palco de intensas disputas territoriais entre Brasil e Bolívia. A região era designada nos mapas oficiais da Bolívia como “tierras non descubiertas” e não despertava interesse por parte do governo boliviano, pelo menos até 1989, quando a demanda internacional pela extração da borracha naquela região, o chamado “ouro negro” (nota de rodapé), cresceu de forma considerável (Alves, 2005). O que a Bolívia não deixava transparecer em relação ao seu crescente interesse por aquelas terras era a sua aliança com os Estados Unidos e a Inglaterra que posteriormente viria a ser

oficializado pelo *Bolivian Sindycate*, um acordo firmado entre esses países no qual cedia-se aos norte-americanos e ingleses o controle sobre aquela região. Este movimento foi o estopim para os constantes conflitos armados entre brasileiros e bolivianos e culminou com a Revolução Acreana em 06 de agosto de 1902, liderada pelo gaúcho Plácido de Castro.

A anexação definitiva do território acreano ao Brasil só viria a acontecer em 17 de novembro de 1903, por meio de um acordo firmado entre o Brasil e a Bolívia. O referido acordo ficou conhecido como o Tratado de Petrópolis e, entre outros aspectos, previa o pagamento pelo Brasil de dois milhões de libras esterlinas ao Estado Boliviano. Ressalta-se que o Acre só foi alçado à categoria de Estado em 15 de junho de 1962, portanto, 59 anos depois de sua anexação (Alves, 2005).

Como se pode notar, o Acre ficou à margem das discussões em torno da educação no país até 1903. Quanto à educação no período pós anexação Lima (2018) afirma que:

Sobre a educação desse período é interessante mencionar que não havia, entre os Departamentos, um padrão de procedimentos legalmente institucionalizado a respeito. O currículo utilizado no ensino geralmente baseava-se em ideias trazidas de outros estados mais desenvolvidos. Esse campo social, assim como outros, era administrado a partir do que os prefeitos achavam conveniente ou a partir de inspirações e conhecimentos que eles traziam de seus locais de origem – dessa forma, é perceptível que o sistema educacional acriano foi construído de maneira fragmentada, sem um planejamento que integrasse a região (Lima, 2018, p. 38).

É possível extrair, com base no que foi exposto, que o Território Federal do Acre tinha dificuldade para criar um sistema educacional minimamente organizado e que atendesse às necessidades locais e regionais. Como já foi abordado nesta pesquisa, essa era a realidade da maioria dos estados brasileiros. Cabe lembrar, portanto, que o ensino primário e o ensino profissional, neste período, estavam sob a responsabilidade dos estados e municípios que, sem infraestrutura e recursos para construção de escolas e contratação de professores, ficavam à mercê de entidades privadas ou filantrópicas.

No que concerne à educação profissional, é importante ressaltar que o Acre passou a ser considerado como ente federativo somente em 1962, enquanto as primeiras escolas de Aprendizes Artífices foram criadas em 1909. Considere-se, para além de outras variáveis, o lapso temporal de 53 anos em que os acreanos não puderam - pelo menos na condição de ente federativo e todas as implicações que dele resultam, reivindicar para si junto à União o direito de ter os recursos e o apoio

necessários para implementação de uma escola de educação profissional que atendesse aos arranjos produtivos e as potencialidades locais.

No ano de 1964, portanto na ascensão dos militares ao poder, o então governador do Acre, Edgard Filho, cria o curso de auxiliar de enfermagem (Acre, 1964). Em 1965, é criado um Curso Comercial na cidade de Cruzeiro do Sul, interior do estado, a ser regulamentado no sistema estadual de ensino (Acre, 1965). Em 1968, o então governador Jorge Kalume cria o Ginásio Agrotécnico do Acre cujo objetivo é o ensino e a formação de técnicos em agricultura (Acre, 1968). Em 2001, treze anos depois da redemocratização do país com a constituinte de 1988, o estado cria a Escola da Floresta Roberval Cardoso, destinada a educação profissional. Em 2003, dois anos mais tarde, cria o Centro de Educação Profissional em Serviços Campos Pereira. Somente em 2005, por meio da Lei nº 1.695, o estado passa a criar um sistema de Educação Profissional denominado Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi (Acre, 2005), posteriormente alterada pela lei nº 2563 de 13 de julho de 2012 (Acre, 2012) e a lei nº 3.605, de 9 de janeiro de 2020, passando a se chamar atualmente de Instituto de Educação Profissional – IEPTEC – Moacyr (Acre, 2020).

Verifica-se à priori que a Educação Profissional no estado do Acre careceu de uma ação mais efetiva por parte da União, restringindo-se às iniciativas do governo local, pelo menos até o ano de 2005 quando o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Plano de Expansão da Rede Federal, prevendo entre outras ações, a construção de uma escola técnica federal no Acre com sede na capital Rio Branco, um dos poucos estados da federação que ainda não dotavam de uma instituição dessa natureza.

A efetivação da proposta de criação da escola técnica só veio a acontecer em 2007, por meio da Lei nº 11.534 (Brasil, 2007c). No ano seguinte, foi criada a Lei nº 11.892 que instituiu a RFEPCT e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Este ato normativo transforma a Escola Técnica Federal do Acre no IFAC (Brasil, 2008).

## 2.4 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE

Como fora mencionado, somente em 2007 o Acre teve a proposta de criação

de uma instituição de educação profissional mantida pelo governo central, portanto, um século depois da criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Contudo, essa escola nunca iniciou suas atividades, pois no ano seguinte foi transformada no IFAC.

O IFAC iniciou suas atividades no ano de 2010, tendo a posse dos seus primeiros servidores em 21 de junho de 2010. Inicialmente com quatro campi, Rio Branco, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul e Xapuri, as 400 vagas distribuídas em 9 turmas correspondiam aos cursos técnicos nas modalidades presenciais subsequente, PROEJA (educação de jovens e adultos integrado ao médio), superiores em licenciatura e tecnológicos.

Atualmente o IFAC atende aproximadamente 7 mil alunos em cursos que vão do técnico de nível médio à pós-graduação e conta com 6 unidades descentralizadas denominadas *campi*, a saber: Campus Rio Branco, Campus Cruzeiro do Sul, Campus Tarauacá, Campus Sena Madureira, Campus Avançado Baixada do Sol e Campus Xapuri, além de 15 polos com oferta de cursos à distância. Abaixo temos a disposição geográfica das unidades do IFAC representadas no mapa do estado do Acre:

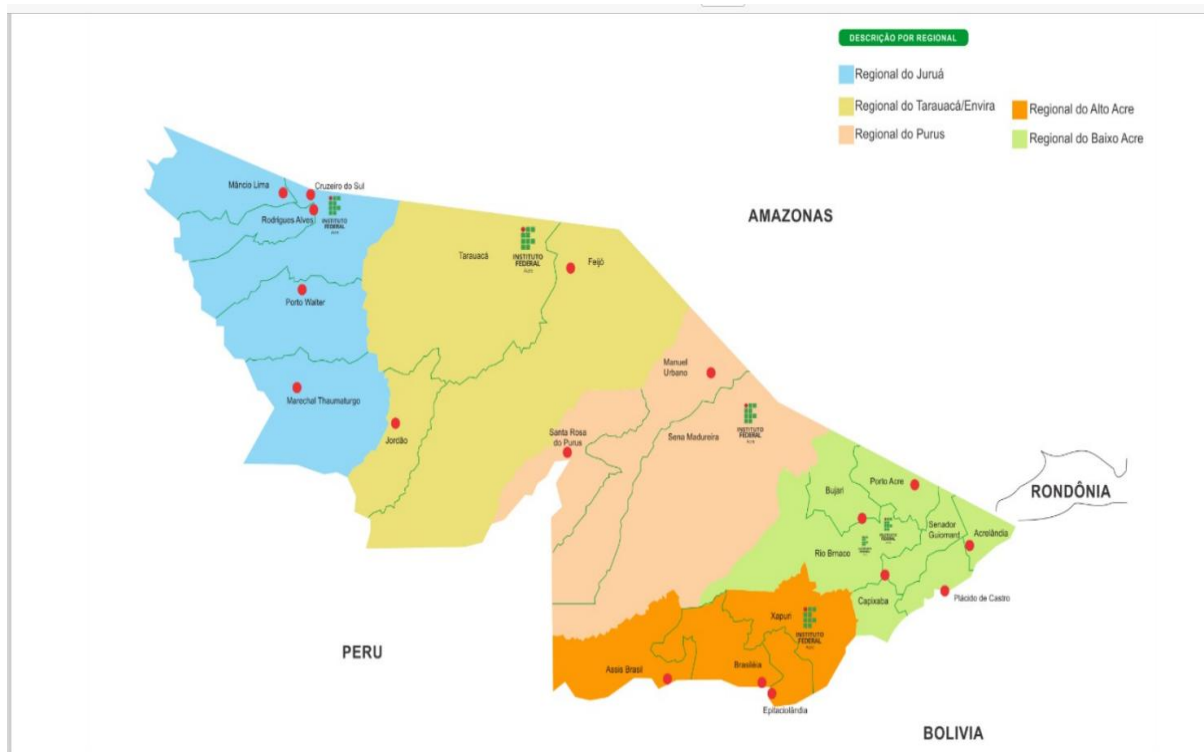
Mapa 2 - Mapa das unidades do IFAC



Fonte: IFAC - Instituto Federal do Acre. Notícias, [2023]. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/noticias>. Acesso em: 24 ago. 2023.

Todas as unidades possuem atuação em mesorregiões que juntas atendem a todos os 22 municípios do estado com Unidades Remotas onde são ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada. Para melhor compreensão, apresentamos a seguir a disposição geográfica das unidades, agora evidenciando as regionais do estado:

Mapa 3 - Mapa das unidades distribuídas nas regionais do Estado do Acre



Fonte: IFAC - Instituto Federal do Acre. **Resolução CONSU/IFAC Nº 41, de 14 de outubro de 2021.** Aprova a 1ª revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 do Ifac. Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/Resolucao41\\_2021PDIIFAC.pdf](https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/Resolucao41_2021PDIIFAC.pdf). Acesso em 23 ago. 2023.

## 2.5 O CAMPUS XAPURI

A cidade que dá nome ao campus, fica localizada a 180 km da capital Rio Branco. Considerada o berço da revolução acreana, Xapuri foi elevada à categoria de cidade em 1905 (Prefeitura de Xapuri, [2023]). Além disso, a cidade foi palco de constantes embates entre seringueiros e grileiros de terra. Havia um movimento de resistência por parte de sindicalistas e moradores dos seringais para impedir o desmatamento que ameaçava a subsistência dessas comunidades. Um dos principais líderes desse movimento foi o seringueiro, sindicalista e ativista Chico Mendes. Nascido em Xapuri, no seringal Porto Rico, Chico Mendes ficou conhecido

nacional e internacionalmente por sua luta em defesa da floresta e dos povos que dela tiravam o seu sustento. Sua atuação à frente dos trabalhadores dos seringais contrariou alguns grileiros de terra que desmatavam a região, o que culminou com o seu assassinato em dezembro de 1988. Entretanto, sua história e seu legado como defensor da floresta continuam vivos. Sua antiga casa, por exemplo, foi transformada em memorial e preserva ainda alguns objetos, documentos e utensílios utilizados por Chico Mendes. A primeira reserva extrativista a ser criada no país recebeu o nome de Reserva Extrativista Chico Mendes (Frazão, 2023; Portal Amazônia, 2017). Também carrega seu nome, o Instituto Chico Mendes, uma autarquia vinculada ao ministério do Meio Ambiente criado com o objetivo de gerir, proteger, monitorar e fiscalizar unidades de conservação federais (UCs).

Considera-se importante trazer essa contextualização histórica de Xapuri, principalmente por trazer à baila, um fato que deu contornos indelévels à formação política, econômica e social da cidade. Isso vai se refletir na concepção do campus Xapuri e na escolha dos eixos tecnológicos. Quando da inauguração da referida unidade, o então reitor do IFAC, Marcelo Minghelli afirmou: “É uma grande conquista Xapuri ser o primeiro campus do IFAC - Instituto Federal do Acre. É o compromisso por aqueles **que historicamente lutam pela nossa Floresta Amazônica**” (Acre, 2010a, grifos nossos). A menção à luta histórica em defesa da floresta pode ser interpretada como um aceno ao legado de Chico Mendes e todos aqueles que ele representa. De certo modo, justifica a criação do campus na região.

Ante o exposto, o IFAC – Campus Xapuri foi criado em 2010, ainda como campus avançado com foco nos eixos profissionais de Recursos Naturais e Ambiente e Saúde. Em 2011, passou a ofertar dois cursos superiores, Tecnólogo em Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Química (A Gazeta do Acre, 2011). Em 2013, é elevado ao status de campus, autorizado pela portaria MEC nº 330/2013 (Brasil, 2013). Desde então, o campus vem ampliando a sua oferta de cursos nas diferentes modalidades e níveis de ensino, passando a abranger três eixos tecnológicos: Recursos Naturais, Ambiente e Saúde e Produção Alimentícia. Quanto à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio têm-se os cursos de Biotecnologia, Alimentos e Agropecuária, sendo estes dois últimos ofertados de forma subsequente também; cursos superiores de tecnologia nas áreas de Gestão Ambiental, Agroindústria e Agroecologia e cursos superiores de licenciatura em Química e Ciências Biológicas (IFAC, [2024]).

Em relação ao corpo docente o Campus Xapuri possui o Índice de Titulação do Corpo Docente – ITCD, avaliado em 4 numa escala que varia de 1 a 5 de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha. Este índice mede a qualificação do corpo docente em uma instituição de ensino. Das 6 unidades do IFAC, o campus Xapuri possui ainda o 3º maior número de docentes.

Tabela 1 - Número de docente por campus

<i>Campus</i>	<i>20h</i>	<i>40h</i>	<i>DE</i>	<i>Total</i>
Campus Avançado Baixada do Sol	1	0	23	24
Campus Cruzeiro do Sul	3	9	59	71
Campus Rio Branco	6	13	128	147
Campus Sena Madureira	4	3	43	50
Campus Tarauacá	4	2	37	43
<b>Campus Xapuri</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>53</b>	<b>57</b>
<i>Total</i>	<i>19</i>	<i>30</i>	<i>343</i>	<i>392</i>

Fonte: Brasil (2023).

Depois de fazer uma breve explanação sobre a história da educação profissional no Brasil, no Acre e no município de Xapuri, pretende-se abordar na próxima etapa desta pesquisa as questões relacionadas a profissionalidade docente de um modo geral e, de forma mais específica, a profissionalidade docente de professores da educação profissional.

## 2.6 O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A escolha pelo termo profissionalidade, além de corresponder aos anseios e inquietudes deste pesquisador, reflete também o fato de que o foco das pesquisas sobre a profissão docente ou a atividade docente tem-se movimentado nas últimas décadas de uma perspectiva muitas vezes centrada na concepção de metodologias de trabalho, na aprendizagem dos conteúdos disciplinares para o foco que concebe a integralidade da pessoa, que considera não só o que se faz em termos de atividade profissional, mas o que se é e como essas dimensões do que se faz e do que se é se articulam. Este último considera, por exemplo, a história de vida, os



valores, os princípios, a cultura e os contextos aos quais os sujeitos estão inseridos.

O estudo da profissionalidade docente é uma temática que vem sendo abordada desde os anos 1990 e representa um movimento de mudança de foco nos estudos sobre a profissão docente centrada nas questões externas à docência para questões mais internas como as histórias de vida, as experiências anteriores à profissão e procurando compreender como estas dimensões (interna e externa) se articulam e dialogam.

Numa perspectiva geral os trabalhos abordam a questão da identidade profissional e da profissionalidade docente compreendendo-a como uma atividade de natureza complexa que deve ser olhada considerando questões internas e externas a profissão. Infere-se que essas duas dimensões são separadas apenas por uma questão de análise teórica, epistemológica e metodológica que busca compreender o movimento dialético que se estabelece entre aquilo que se apresenta de imediato, a realidade aparente e o que está subjacente à realidade primeira.

A origem da palavra docência vem do latim *docere* e quer dizer ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Por conseguinte, o termo é associado ao trabalho dos professores (Veiga; D'Avila, 2008). De acordo com Penin (2009):

A atividade ensino é tão antiga quanto a vida humana, mas o professor somente apareceu como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, nas lutas por democratização, empreendidas pela burguesia revolucionária. A definição do professor como sujeito do ensino encaminhou a formulação de um core curriculum para a sua formação, ancorado na área da pedagogia, inaugurando o início da profissionalização (Penin, 2009, p. 2).

No Brasil, como vimos em abordagem anterior, a existência de ensino superior só veio a acontecer no início do século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil. No que diz respeito aos cursos de formação para professores, estes aconteceram somente a partir de 1835 em nível secundário nas poucas capitais que conseguiam manter esses cursos, cuja duração era de dois anos. A formação em nível superior para os professores só viria ser prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

Quanto ao termo profissionalidade, constitui-se numa expressão que representa uma mudança de foco nos estudos sobre formação de professores no Brasil, iniciada a partir dos anos 90. De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009),

[...] a ideia de profissionalidade repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa, trazendo para a discussão aspectos como a

dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Aponta também para a importância dos contextos e situações de trabalho e para o reconhecimento da organização escolar como espaço fundamental na constituição da profissionalidade docente (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 595).

Entende-se que há uma relação dialética entre a profissionalidade e profissionalização docente. Sobre este aspecto dialético, Ambrosetti e Almeida (2009) explicitam que:

o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 595).

Pode-se dizer, ante o exposto, que aspectos relacionados à identidade, às formas de ser e atuar na docência se articulam com aspectos relacionados ao reconhecimento, a valorização, às condições sociais e institucionais da profissão numa relação em que estes sujeitos condicionam e são condicionados, graças ao processo dialético que se estabelece.

A formação profissional diz respeito a constituição de uma identidade social que, por definição, se constrói nos/com e pelos outros. Neste sentido, reúne indivíduos diferentes, com concepções de mundo distintas, mas que desenvolvem de forma colaborativa saberes e hábitos que lhe são comuns (Galindo, 2004).

É possível dizer que existem vários conceitos de formação profissional se considerarmos que a questão conceitual estará sempre imbuída de uma escolha *epistemo-política* que considera o lugar de fala, a cultura, o contexto e o momento histórico em que o conceito é formulado. Dito isto, ao concebermos que a formação profissional é algo que se desenvolve no coletivo, logo chegaremos ao entendimento de que a validação da profissão e daquilo que se produz de conhecimento no ceio desta profissão, estará condicionada e se tornará cada vez mais autêntica se construída sob à luz de diferentes olhares. Esta validação e produção de conhecimento não estão imunes às tensões, contradições e relações de poder que caracterizam os diferentes grupos sociais, visto que a formação profissional é parte do todo que constitui o mundo tal qual o conhecemos ao mesmo tempo em que este todo está contido na parte que é a formação profissional (Morin, 1997).

No que concerne ao aspecto da identidade, enquanto elemento que compõe a profissionalidade, Dubar (1998, 2000 *apud* Nóvoa, 2017) fala sobre a necessidade

de pensar a construção da identidade profissional como um processo e que ninguém a constrói sem “um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade”. Na profissão docente, mais do que em outras profissões, a necessidade de se construir um lugar comum, de construção de saberes e práticas de professores é um imperativo. Principalmente se considerarmos que o conhecimento científico e cultural é o alicerce desta profissão (Nóvoa, 2017) e que a produção de conhecimento é obra do coletivo (Oliveira, 2007). Acredita-se que o desenvolvimento da profissionalidade docente é potencializado no ambiente em que as práticas e saberes docentes são mobilizados.

O conceito de profissionalidade é entendido também como o conjunto das competências adquiridas pela formação e pela experiência por um (a) profissional, reconhecidas socialmente como características de determinada profissão, segundo Gatti, Barreto e André (2011).

Para Munari (2018), profissionalidade é um movimento que se faz de dentro para fora; do interesse individual para a criação de condições que possibilitem o pertencimento a determinado grupo ou correlato. Na concepção de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) a profissionalidade “diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional”. Ainda de acordo com estes autores, a profissionalidade constitui-se num aspecto interno da profissionalização e está relacionada à um conjunto de características que distingue um determinado trabalho de outras profissões, neste caso em específico, o trabalho docente.

De acordo com Penin (2009) é possível entender a profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. Para a autora, tanto a profissionalização, que compreende a formação inicial e continuada, quanto a profissionalidade incluem diferentes aspectos da profissão, bem como diferentes tipos de ação realizados pelo profissional. Isso posto, depreende-se que o sujeito não está apartado da realidade concreta que caracteriza a sua profissão. Implica, pois, dizer que as condições de trabalho, as questões relacionadas à carreira, as normativas aos quais o profissional está submetido, as questões salariais, são elementos que estão em interface com elementos pertencentes a subjetividade como a identificação com a profissão, os anseios, as angústias e as realizações. A referida autora classifica essas duas dimensões da profissionalidade em condições objetivas e condições subjetivas da profissão, sendo a primeira, categorizada como determinantes extrínsecos ao trabalho e a segunda como determinantes intrínsecos.

É neste conceito de profissionalidade trazido por Penin (2009), que se apoiará a proposta de pesquisa em questão, considerando a sua proximidade epistemológica com o conceito de **vivência** em Vigotski (2018) cuja definição será mais bem explicitada na parte de procedimentos metodológicos.

Percebe-se, com base nas questões teóricas iniciais apresentadas, que o desenvolvimento da profissionalidade constitui uma dimensão importante no processo de profissionalização docente. Pode-se afirmar também que se é verdade que a profissionalidade é um movimento de dentro para fora como vimos em Munari (2018), este é, pois, um caminho que se faz em direção ao protagonismo daqueles que ocupam o espaço da sala de aula. Na contramão de um processo de proletarização do trabalho docente que sobrecarrega o professor de atividades, retirando-lhe a autonomia, busca-se por meio desta pesquisa, chamar a atenção para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente que leve em consideração a pessoa do professor, sua história de vida, suas experiências e vivências pessoais (Nóvoa, 1992).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] quem quiser compreender corretamente a vida social, deve compreender antes de mais nada que tudo se transforma e que uma forma social sucede a outra (Bukharin, 1970, p. 12).

A perspectiva teórico-metodológica escolhida nesta pesquisa compreende a teoria histórico-cultural de Vigotski que por sua vez tem como fundamento teórico o materialismo histórico-dialético de Marx. A referida escolha se justifica pela forma como se depreende neste trabalho a constituição do modo ser e viver da espécie humana, a saber, o indivíduo constrói-se e é construído a partir de uma cultura social específica que, por sua vez, está situada num determinado contexto histórico e cultural. Neste processo, o trabalho dos professores cumpre uma função primordial. Como vai nos dizer Saviani (2021) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Neste sentido, acredita-se que a abordagem vigotskiana sobre esse processo de produção da humanidade pode contribuir para compreensão de como os sujeitos dessa pesquisa se apropriam, reproduzem e transformam a cultura social da qual fazem parte.

Sabe-se que Marx esclarece sobre a realidade material, histórica e dialética do homem e como isso faz com que ele transforme a natureza por meio do trabalho, inclusive a natureza de si mesmo. Vigotski foi pioneiro em tentar descobrir onde nascem essas transformações ao perceber que existia uma diferença fundamental entre as propriedades psíquicas herdadas pela natureza e transmitidas pela espécie humana e aquelas construídas pela vida social. Trata-se, pois, das funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores respectivamente. A primeira diz respeito a uma resposta mais impulsiva e imediata do sujeito ante o objeto e a segunda constitui-se numa resposta que é fruto de sua ação transformadora na vida social (Martins; Abrantes; Facci, 2020, p.38). Foi inspirado em Marx que Vigotski inferiu que “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade em formas de sua estrutura” (Vigotski, 2000, p. 151, tradução nossa).

Ao considerarmos, portanto, a concepção de Vigotski sobre a natureza psíquica do homem, e se considerarmos ainda que a realidade em Marx - que é uma realidade histórica e dialética – está em constante movimento e transformação, podemos dizer que a compreensão sobre como os sujeitos desta pesquisa

desenvolvem a sua profissionalidade docente passa tanto por condições objetivas (meio) quanto por condições subjetivas (personalidade). Para Vigotski (2018, p. 78), estas duas realidades não podem ser concebidas e analisadas de forma isoladas, mas constitui-se numa unidade denominada pelo autor de **vivências**. A seguir, analisaremos um pouco mais sobre este conceito.

### 3.1 O CONCEITO DE VIVÊNCIA (*PEREJIVÂNIE*) COMO UNIDADE DE ANÁLISE

Antes de conceituar a categoria vivência é possível identificar na obra das 7 aulas de Vigotski, um exercício que o autor faz para fundamentar a sua definição sobre o conceito de vivência e entende-se que seja produtor apresentando ao leitor este movimento de maneira simples e resumida.

Especificamente, na obra supramencionada, Vigotski começa suas reflexões criticando teorias que concebem o desenvolvimento da criança como sendo algo previamente dado e que apenas se tornará aquilo para o qual já estava determinado ou que a criança ao nascer é uma “tábua rasa” que de forma passiva absorverá a cultura do meio em que ela está inserida. O psicólogo bielorusso enfatiza que essas duas vertentes teóricas não abrigam aquilo que está na base do desenvolvimento que é a existência do novo. Vigotski (2018) denomina desenvolvimento como:

[...] um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto (Vigotski, 2018, p. 73).

Como se pode notar, Vigotski não nega a existência de uma matéria biológica e reconhece que no processo de desenvolvimento há influências provenientes deste organismo, assim como também as influências oriundas do meio. Trata-se, pois, de conceber o processo de desenvolvimento como uma unidade na qual subsistem o indivíduo com suas particularidades e o meio. Isto se dá de tal forma, que não se pode proceder a correta análise do indivíduo isolado de seu meio ao passo que não se pode analisar e compreender o meio sem considerar o indivíduo.

No que diz respeito ao estudo do meio Vigotski (2018) vai nos dizer que este:

[...] não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (Vigotski, 2018, p. 74)

Pode-se inferir com base na citação acima que, no que tange ao contexto desta pesquisa, poder-se-ia incorrer num erro de análise, considerar que a simples inserção do docente no ambiente institucional do Instituto Federal implicaria na construção de uma profissionalidade docente ou que isso explicaria por si só a atuação desses profissionais. Em outros termos, pode-se dizer que o desenvolvimento da profissionalidade docente dos sujeitos que compõem esta pesquisa necessita ser analisado, tendo em vista a relação que se estabelece entre o meio e o sujeito com todas as suas particularidades.

Ao explicar sobre qual método de análise se vale a ciência que estuda o desenvolvimento da criança, Vigotski (2018) chamava a atenção para uma forma de análise que decompõe em unidades um todo complexo em contraposição à uma análise que decompõe um todo complexo em elementos. A primeira considera que a unidade é uma parte de um todo cujas características que lhe são próprias, estão presentes na unidade ainda que de forma embrionária, diferentemente da análise que decompõe em elementos, se considerado o fato de que no elemento não está presente as características do todo.

Finalmente, Vigotski (2018, p. 78) chega ao conceito de Vivência ao dizer que a percepção desta relação existente entre a criança e o meio constitui-se na vivência da criança. A vivência é, portanto, uma unidade que representa ou sintetiza o sujeito e o meio ao mesmo tempo. É uma análise sobre como o sujeito “toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento” (Vigotski, 2018). De acordo com Toassa (2009):

O conceito de vivência (pereživânie) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno [...]. Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos (Toassa, 2009, p.61).

É neste processo de mediação dos signos, de mediação dos significados, dos sentidos que atribuímos aos acontecimentos que nos atravessam que se encontram as vivências. É, pois, uma unidade de análise que nos permite identificar as particularidades tanto do meio que nos afeta de diversas maneiras, quanto as

particularidades do sujeito que é influenciado por este meio, mas que também age nele, transformando-o. Pode-se inferir, com base neste constructo teórico, que na perspectiva desta proposta de pesquisa, por exemplo, o todo configura-se no desenvolvimento da profissionalidade docente de professores da EPT. Contudo, escolhe-se uma unidade que subsiste de forma interdependente (Campus Xapuri), com sujeitos pertencentes àquela unidade, mas que conservam na sua concepção características que são próprias do todo (IFs). Conhecer as vivências dos docentes que compõem essa unidade – a relação entre as particularidades do meio e as particularidades do sujeito – é um movimento que desvela como se desenvolve a profissionalidade docente naquele determinado contexto, mas também como este mesmo contexto influencia e é influenciado pelo profissional docente.

Inicialmente, este trabalho se propunha a abordar o conceito de identidade docente. Contudo, a partir de dois mapeamentos sistemáticos realizados sobre o tema e dos diálogos realizados no GEPEP constatou-se, entre outras coisas, que o conceito de identidade docente está relacionado ao conceito de profissionalidade docente e abarca, para além da identidade, o conhecimento sobre aspectos da profissão, concepções particulares sobre a forma de ser e atuar como docente e construções de competências e habilidades adquiridas em diferentes etapas da vida-formação do professor (Garzoni; Davis, 2017). Esse movimento do objeto de estudo é característico das pesquisas de cunho qualitativo e provocam consequentemente um movimento das leituras que o pesquisador terá que realizar a fim de acompanhar a dinâmica do objeto a ser investigado (Poupart *et al.*, 2008).

Certamente, o desafio desta pesquisa de mestrado está inicialmente dado: como abordar um tema complexo e abrangente como a profissionalidade docente, considerando o tempo exíguo para o seu desenvolvimento? Levando em conta essa complexidade, nos contentaremos em analisar e tentar demonstrar por meio dos dados produzidos como essa profissionalidade docente é compreendida no âmbito do Campus Xapuri, tendo como objeto de análise as vivências trazidas pelos sujeitos da pesquisa a partir das entrevistas que serão realizadas.

Pensar o caminho metodológico a ser percorrido é um esforço de querer encontrar as ferramentas ou os procedimentos mais adequados para se chegar ao objetivo a que se pretende alcançar. Para Chizzotti (2018, p. 16) “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo



esforço de pesquisa”. Pode-se dizer que criar as condições necessárias para que se desvele aquilo que se quer conhecer, ampliar, transformar, explicar e/ou ratificar é um movimento que passa inevitavelmente pela metodologia.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Os procedimentos de coleta de informações, que compõe o *corpus* de pesquisa, constituiu três fontes de dados: o MS (para verificar a produção de conhecimento relacionada à temática desta pesquisa e, a partir disso, identificar lacunas e/ou questões que podem contribuir para compreensão e desenvolvimento desta e de outras atividades de pesquisas desta natureza); a consulta documental (para identificar como as normativas afetam a profissionalidade docente) e as entrevistas reflexivas semiestruturadas (para identificar como os participantes compreendem e vivenciam a sua profissionalidade). Nos próximos parágrafos, trataremos de forma breve sobre cada procedimento de coleta de informações e sobre como eles foram utilizados para atender aos objetivos deste trabalho, sendo esta última parte explicitada na apresentação dos resultados de cada procedimento.

No que concerne ao **MS**, de acordo com Falbo ([2017]), trata-se de uma revisão ampla dos estudos primários existentes em um tópico de pesquisa específico que visa identificar a evidência disponível nesse tópico. O MS pode contribuir ainda para identificar questões que careçam de um estudo mais aprofundamento, servindo assim de base para a produção de outros estudos primários sobre a temática. Contudo, diferentemente de uma Revisão Sistemática (RS)<sup>9</sup>, Falbo ([2017]) nos esclarece uma importante diferença entre essas duas formas de pesquisa:

Uma importante diferença de caráter prático é a forma como os estudos são avaliados. Enquanto em uma RS os estudos devem ser estudados em detalhes para que as evidências possam ser analisadas e contrastadas, em um MS a leitura dos estudos é mais superficial, visando classificar cada estudo nas categorias que estão sendo levadas em consideração (Falbo, [2017], p. 2)

Ainda no que diz respeito ao mapeamento, Fiorentini *et al.* (2016) também

---

<sup>9</sup> A Revisão Sistemática (RS), assim como o MS, trabalha com o levanto de estudos primários. Contudo, visa identificar resultados e analisar se estes resultados são consistentes ou contraditórios. Portanto, trata-se de uma análise mais profunda e rigorosa sobre a temática de pesquisa abordada (Falbo, [2017]).

nos apresenta uma importante contribuição para compreensão deste tipo de estudo ao dizer que este:

[...] faz referência à identificação, à localização e à descrição das pesquisas realizadas num determinado tempo, espaço e campo de conhecimento. O mapeamento se preocupa mais com os aspectos descritivos de um campo de estudo do que com seus resultados (Fiorentini *et al.*, 2016p. 18).

De forma sucinta e com base nos autores supramencionados, pode-se inferir que o MS não tem como foco de estudo os resultados dos trabalhos pesquisados, bem como a análise da consistência ou contradições evidenciadas, mas entender como o tema, objeto de estudo, tem sido abordado, inclusive suas bases e plataformas de publicação ou divulgação (lugar), o movimento que este tema faz num determinado período – por isso a importância de se fazer um recorte temporal alinhado aos objetivos da pesquisa. Para além disso, o MS contribui na compreensão das estratégias utilizadas na produção dos dados, bem como o tratamento dado ao tema estudado à luz do campo de conhecimento ao qual a pesquisa esteja vinculada.

Com o objetivo de clarificar o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, a **Consulta Documental**, que constitui a segunda fonte de informações desta pesquisa, teve como foco alguns documentos de natureza pública e institucional que regem o trabalho docente. Trata-se, pois, da Regulamentação da Atividade Docente (RAD) no âmbito do IFAC e que será abordada em item específico.

A terceira e principal fonte de informações do *corpus* de pesquisa corresponde à **Entrevista Reflexiva Semiestruturada**. A centralidade que se dá a este tipo de procedimento de coleta de informações se justifica pelo seu caráter social e interativo que se dá na relação entre o sujeito que entrevista e o sujeito que é entrevistado.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003) o principal objetivo da entrevista é obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Contudo, esse movimento de obter informações não acontece de forma neutra, considerando o processo de interação que há entre os sujeitos da pesquisa (Szymanski, 2021). Neste sentido, a escolha pela entrevista reflexiva está assentada nos estudos de Szymanski (2021) ao conceber esta forma de entrevista como:

Um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...] (Szymanski, 2021, p. 17).

Considerando a perspectiva da Teoria histórico-cultural, que por sua vez tem como base o materialismo histórico-dialético, entende-se que a escolha pela entrevista reflexiva semiestruturada dialoga com os objetivos deste trabalho. Acredita-se que essa busca por “uma horizontalidade nas relações de poder” em que o entrevistado assume o seu lugar de protagonismo e de coautoria do trabalho gera de fato um novo conhecimento que pode ser ratificado ou não pelas partes envolvidas neste processo.

Ainda de acordo com Szymanski (2021), neste formato de entrevista a reflexividade tem o objetivo de fazer o entrevistado refletir sobre sua própria fala por meio da submissão da compreensão desta pelo entrevistador. Este movimento permite ao entrevistado ratificar ou não o que foi exposto e conseqüentemente tornar o resultado da entrevista mais precisa.

### 3.3 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Um dos esforços empreendidos neste trabalho e que, como mencionamos anteriormente, constitui uma das fontes de informações do *corpus* de pesquisa no que tange à profissionalidade docente compreendeu a elaboração de dois mapeamentos sistemáticos com o objetivo de conhecer a produção científica referente à temática abordada. Algumas questões de pesquisa foram delimitadas no sentido de conhecer as metodologias utilizadas pelos autores, os principais referenciais teóricos e as estratégias escolhidas para produção dos dados. No primeiro mapeamento utilizou-se artigos científicos extraídos do site da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo. Considerando o caráter restrito das pesquisas publicadas na Scielo, principalmente no que diz respeito ao recorte que se faz dos trabalhos, realizou-se um segundo mapeamento tendo como base de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Nos dois mapeamentos, optou-se por um recorte temporal de 10 anos, compreendidos entre 2012 e 2022. Pode parecer um período curto se considerarmos que o tema da profissionalidade vem sendo trabalho com mais afinco desde os anos de 1990, visto que o objetivo do MS é obter uma visão ampla sobre o tema abordado. Contudo, a escolha pelo recorte

temporal de 10 anos que compreende o período de 2012 a 2022 tem relação com o fato de que a política educacional que se implementou com a criação dos IFs, deu-se início em 2008. Vale considerar ainda que havia um processo de implantação das novas unidades, que fez com que muitas instituições só tivessem suas atividades iniciadas no ano de 2010 devido ao período de implementação que compreende, entre outras coisas, a aquisição ou a concessão de prédios públicos como condição para o devido funcionamento e a contratação de recursos humanos. É o caso, por exemplo, do IFAC.

No primeiro mapeamento foi feita uma busca dos artigos considerando os termos Identidade Docente, Profissão Docente e Profissionalidade Docente conectados pelo operador lógico OR. Estes termos não foram encontrados no Thesaurus Brasileiro da Educação. Outras pesquisas envolvendo termos com validação pelo Thesaurus e diferentes combinações com operadores lógicos foram realizadas e serão apresentadas mais adiante. A decisão de manter a pesquisa com os termos não validados teve o objetivo de abarcar todo o processo que foi realizado na produção dos dados, além de dar mais amplitude ao trabalho considerando que se trata de um MS. A seguir, apresentaremos uma descrição detalhada de cada string de busca e a quantidade de artigos obtidos a partir dos termos e operadores lógicos utilizados.

Quadro 1 - Strings de busca – Mapeamento Sistemático 1

<b>String de busca</b>	<b>Data da pesquisa</b>	<b>Quantidade de artigos</b>
Identidade Docente or Profissão Docente or Profissionalidade Docente. (Termos não validados pelo Thesaurus Brasileiro da Educação)	30/08/2022	17
Características do Docente or Perfil do Docente and Identidade Profissional. (Termos	31/08/2022	110

validados pelo Thesaurus Brasileiro da Educação)		
Características do Docente or Perfil do Docente. (Termos validados pelo Thesaurus Brasileiro da Educação)	07/09/2022	97
Identidade Profissional and Perfil do Docente. (Termos validados pelo Thesaurus Brasileiro da Educação)	22/09/2022	2

Fonte: Elaboração própria (2023).

Para seleção dos artigos que seriam analisados considerou-se os seguintes critérios:

**Critério de inclusão:** Aborda a questão da profissionalidade, da identidade e/ou da profissão do docente.

**Critérios de exclusão:**

C1: O artigo não faz referência aos termos evidenciados no critério de inclusão

C2: O artigo não é relativo à docência

C3: O artigo não está escrito em português

C4: Não foi possível ter acesso ao resumo do trabalho

C5: Trabalho duplicado

Considerando o critério de inclusão, a aplicação dos critérios de exclusão e todas as strings de busca, restaram para análise e produção de dados **68 artigos**.

No segundo mapeamento realizado a partir da base de dados da BDTD, os seguintes termos de busca foram considerados: profissionalidade docente **or** identidade profissional e Identidade Profissional **and** Profissionalidade docente. Assim como no primeiro mapeamento, optou-se por teses ou dissertações em português e produzidas entre os anos de 2012 e 2022. Desse modo, a pesquisa retornou um total de **1.359 trabalhos**.

A partir dos resultados obtidos, visando o atendimento do objetivo do mapeamento em questão, foram definidos critérios de inclusão e exclusão, quais

sejam:

**Critério de inclusão:** a tese ou dissertação traz no título algum dos termos de busca.

**Critérios de exclusão:**

C1: O trabalho não faz referência no título a algum dos termos de busca.

C2: Não foi possível ter acesso ao resumo do trabalho.

C3: A tese ou dissertação não aborda a questão da identidade ou profissionalidade relacionada à docência.

C4: Trabalho duplicado.

**Questões de pesquisa**

Q1: Verificar como os pesquisadores estão abordando o tema da profissionalidade docente, considerando os enfoques ou questões mais específicas da referida temática.

Q2: Identificar os caminhos metodológicos escolhidos, considerando as estratégias de produção de dados.

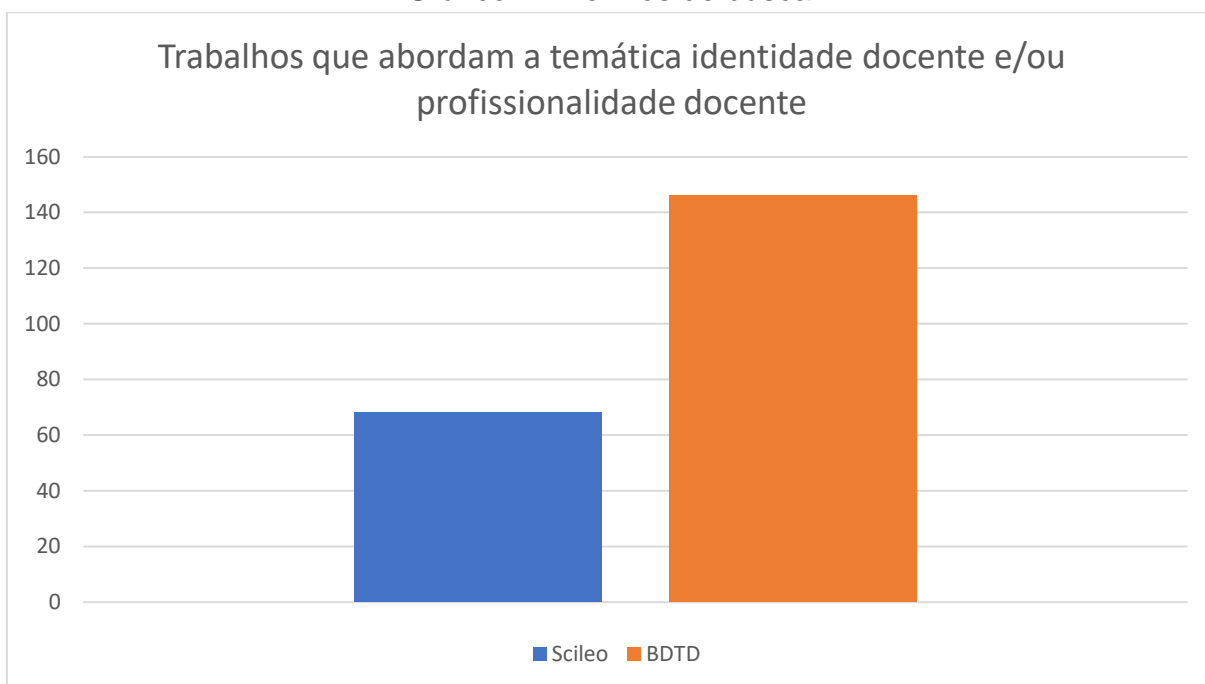
Q3: Quais os principais referenciais teóricos que lhes dão guarida.

Q4: Quais as principais conclusões.

Após a definição dos critérios de seleção, chegou-se ao quantitativo de **146 trabalhos**.

A seguir apresentaremos de forma detalhada o quantitativo de artigos analisados após o filtro dos critérios de inclusão e exclusão em cada base de dados pesquisada, considerando termos comuns aos dois mapeamentos.

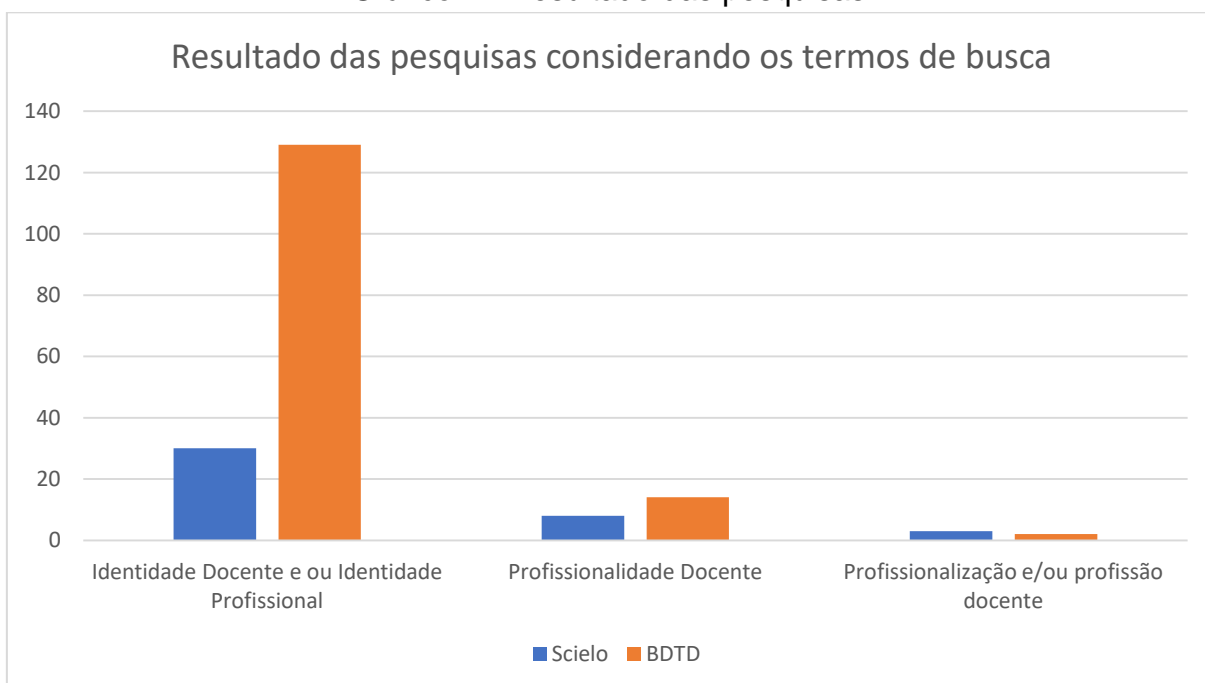
Gráfico 1 - Termos de busca



Fonte: Elaboração própria (2023)

Para se ter clareza sobre em que medida os conceitos pesquisados estão sendo abordados pelos pesquisadores da área da educação, apresentamos abaixo a distribuição desses trabalhos de acordo com os termos de busca utilizados nas duas bases de dados acima referenciadas:

Gráfico 2 - Resultado das pesquisas



Fonte: Elaboração própria (2023).

O gráfico nos mostra um volume considerável de pesquisas relacionadas à identidade docente e ou identidade profissional e isso se reflete nas duas bases de dados. Como as pesquisas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações resultou em um número maior de trabalhos, conseqüentemente obtivemos um número maior de trabalhos relacionados aos termos de busca nessa plataforma, com exceção da terceira categoria. Este movimento diverso da terceira categoria em relação às duas primeiras, pode ter acontecido devido ao fato de que o termo profissão docente foi utilizado mais vezes na base de dados da Scielo.

Considerando a teoria adotada no presente estudo, a saber, a Teoria Histórico-cultural, que permeia, define e movimenta as ações no processo de desenvolvimento deste trabalho, a análise dos resumos dos trabalhos selecionados no MS nos levou a fazer uma escolha pelo estudo da **profissionalidade docente**. Isto porque ela nos aponta para uma visão de unidade entre aspectos da profissão e aspectos do sujeito, constituindo-se assim numa unidade a ser analisada. Logo, para ser compreendida, deve-se levar em consideração no processo de análise tanto do sujeito quanto do meio, que neste caso, refere-se ao lugar em que se exerce a profissão. Este movimento, portanto, constituiu um novo critério de seleção dos trabalhos no mapeamento: todos os artigos que versem sobre profissionalidade seriam agora o foco de análise.

Neste sentido, apresentaremos de forma resumida alguns dados referentes ao estudo da profissionalidade que ao nosso entendimento podem contribuir com as discussões da presente pesquisa.

Quadro 2 - Produções identificadas que versam sobre a profissionalidade

<b>Base de dados</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Destaque sobre a temática profissionalidade</b>
Scielo	A constituição da lógica professoral: um estudo sobre saberes e práticas docentes franco-brasileiras	Gabriela Valente (2021)	A profissionalidade docente vista como central na construção de saberes e competências profissionais.
Scielo	Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco	Maria do Céu Roldão (2017)	Abordagem de indicadores de profissionalidade em profissões mais estabelecidas: responsabilidade social e aferição de resultados



			relacionados à ação desempenhada por determinado profissional.
Scielo	Construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique: perspectivas de formadores de professores	Hilária Joaquim Matavele, Maria do Céu Roldão e Nilza Costa (2019)	A profissionalidade está associada ao profissional que tem autonomia e poder de decisão sobre a atividade exercida.
Scielo	Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente	Vanessa Moreira Crecci e Dario Fiorentini (2018)	Destaque para a profissionalidade baseada numa postura investigativa e crítica. Relação política com a profissão e aumento de responsabilidade dos professores para com a comunidade em que estes estão envolvidos.
Scielo	Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente	Marília Andrade Torales Campos e Ettiène Guérios (2017)	Relação da profissionalidade e autonomia. Impossibilidade de desvincular essas dimensões da profissão docente das condições objetivas de trabalho e do lugar em que este se constitui na sociedade.
Scielo	O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes	Sílvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis (2017)	A profissionalidade docente está associada, entre outras coisas a questões como: conhecimento profissional específico, maneira própria de ser e atuar como docente e desenvolvimento de uma identidade profissional.
Scielo	Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente	Ana Maria Simões Coelho e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2017)	A utilização do conceito de profissionalidade para se discutir a especificidade da profissão docente – ou seja, fazê-la olhar “no próprio espelho”.
Scielo	Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco	Vivian Silva Lobato, Claudia Leme Ferreira Davis (2019)	A profissionalidade vista como aquilo que é específico do “Ser Professor”.

BDTD	O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial (Dissertação)	Aline Aparecida Akamine (2011)	A profissionalidade diz respeito à uma afirmação do que é específico no trabalho docente.
BDTD	A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores (Tese)	Cristovam da Silva Alves (2012)	A profissionalidade docente refere-se a um processo complexo e que depende de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e a disposições individuais e coletivas.
BDTD	A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE (Tese)	Magna Sales Barreto (2016)	O conceito profissionalidade ainda estar em pleno desenvolvimento e que este faz parte do processo de profissionalização: um conjunto de ações historicamente situadas, que está relacionada com atitudes e valores, com saberes docentes.
BDTD	Identidade docente: inter-relações entre cursos de licenciatura em matemática e a profissionalidade do professor (Tese)	Vanessa Serignoni Benites-Bonetti (2018)	A profissionalidade pode ser um conjunto de conhecimentos que subsidiarão as especificidades da docência.
BDTD	Saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil (Dissertação)	Natália Maria Pavezzi Dorta (2017)	A profissionalidade diz respeito às qualidades da prática profissional dos professores.
BDTD	A formação do professor de Artes Visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente (Tese)	Emília Patrícia de Freitas (2019)	A profissionalidade é compreendida como um vasto conjunto de características de uma profissão. Seria, então, a base da formação docente a partir de categorias como os saberes, competências, pesquisa, reflexão.
BDTD	O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Tese)	Ester Almeida Helmer (2012)	A profissionalidade como um processo dinâmico que demanda um conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que constituem saberes específicos do ser professor.
BDTD	A profissionalidade docente de professores	Rômulo Loureiro	Para este autor a preferência pelo termo profissionalidade na

	iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia (Dissertação)	Casciano (2016)	construção profissional do professor, deve-se a valorização dos aspectos pessoais-afetivos, das trocas e aprendizados colaborativos entre os pares nos locais de trabalho, entre outros.
BDTD	Profissionalidade docente em uma escola privada de rede (Dissertação)	Ana Luísa Antunes (2013)	A profissionalidade percebida como aquilo que é específico do ser professor. As circunstâncias do ambiente de trabalho trazem implicações para o desenvolvimento da profissionalidade docente.
BDTD	Trabalho docente na educação profissional técnica de nível médio: identidade e profissionalidade de professores não licenciados (Tese)	Everaldo de Sousa Luz (2020)	O conceito de profissionalidade adotado se identificou com o viés sociológico de produção da profissão docente. O trabalho do professor deve ser entendido para além do ato de ensinar.
BDTD	Professores no Curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente (Tese)	Rosimeire Ferreira Mendes (2019)	A profissionalidade supõe envolvimento, autonomia, responsabilidade, iniciativa, desenvolvimento coletivo sobre a identidade docente, transcendendo a aplicação de técnicas e procedimentos de conteúdos a ensinar.
BDTD	Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente (Tese)	Valéria do Carmo de Oliveira (2019)	O processo de constituição da profissionalidade não pode ocorrer dissociado da construção identitária, ambos são balizados por relações individuais e coletivas dos sujeitos.
BDTD	Docência na Educação Superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada Interfaces com Sentimentos de Identidade Profissional e com Profissionalidade Docente	Maria da Conceição Valença da Silva (2015)	A profissionalidade entendida como um processo de permanente construção da profissão de professor.
BDTD	Representações sociais e identidade docente: sentidos compartilhados por professores de	Cybelle Santos de Souza (2013)	Citando Libâneo (2001) a autora afirma que este pesquisador considera que para se garantir a profissionalidade

	universidade pública (Dissertação)		docente é preciso que se desenvolva simultaneamente o ensino, como atividade específica do professor, a busca por melhor formação e condições de trabalho, e o retorno do significado social do ser professor.
BDTD	De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente (Dissertação)	Jhannes Alberto Vaz (2016)	Destaca o entendimento de Sacristán (1995) que concebe a profissionalidade como a afirmação do que é específico na ação docente.

Fonte: Mapeamento sistemático (2023)

Como se pode depreender, diversas são as abordagens que tratam da profissionalidade docente. São questões relacionadas à formação inicial, à formação continuada, à carreira docente, à identidade pessoal e coletiva, ao ambiente de trabalho, além de situações próprias das ciências do trabalho e da profissão. Nota-se, portanto, que é um tema complexo e abrangente e não é intenção deste trabalho abordar com profundidade todas estas questões, vide o tempo exíguo e o caráter *stricto sensu* da pesquisa cujo foco é a compreensão dos sujeitos desta pesquisa em relação à profissionalidade docente a partir de reflexões sobre as suas formas de atuação e vivências no contexto em que estes estão inseridos.

### 3.4 LÓCUS DE PESQUISA

As entrevistas foram realizadas com professores e professoras pertencentes ao Campus Xapuri do IFAC. Este, por sua vez, está situado no município de Xapuri, cidade natal do seringueiro e ativista Chico Mendes. Segundo dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o município possui uma população de 18.243 pessoas, 3,41 hab./Km<sup>2</sup>; sua área territorial é de 5.350,586 km<sup>2</sup>. A título de comparação, a cidade de São Paulo possui uma área territorial de 1.521,202 km<sup>2</sup> com uma população de 11.451.999 pessoas e 7.528,26 hab./km<sup>2</sup>.

Quanto aos eixos tecnológicos<sup>10</sup> e os cursos ofertados no campus Xapuri,

<sup>10</sup> Eixos tecnológicos: “é o agrupamento de ações e das aplicações científicas às atividades humanas

apresentaremos a seguir um quadro contendo essas informações e ainda o tipo de curso e o número de matrículas de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha.

Quadro 3 - Eixos tecnológicos e cursos ofertados

<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Curso</b>	<b>Tipo de curso</b>
<b>Ambiente e Saúde</b>	Gestão Ambiental	Tecnologia
	Biotecnologia	Técnico Integrado ao Ensino Médio
<b>Ciências Biológicas</b>	Ciências Biológicas	Licenciatura
<b>Desenvolvimento Educacional e Social</b>	Química	Licenciatura
	Desenvolvimento Educacional e Social	Especialização
	Secretaria Escolar	Técnico Subsequente ao Ensino Médio
<b>Gestão e Negócios</b>	Técnico em Finanças	Subsequente
<b>Produção Alimentícia</b>	Agroindústria	Tecnologia
	Produção Alimentícia	Especialização
	Alimentos	Técnico Integrado ao Ensino Médio
	Alimentos	Técnico Subsequente ao Ensino Médio em
<b>Produção Industrial</b>	Química	PROEJA Integrado

de mesma natureza, possuindo um núcleo de saberes comuns, embasados nas mesmas ciências e metodologias. São aplicados na classificação dos cursos da educação profissional, constante dos Catálogos Nacionais” (Brasil, 2022).

<b>Recursos Naturais</b>	Agroecologia	Tecnologia
	Agroecologia	Técnico Subsequente ao Ensino Médio
	Agropecuária	Técnico Integrado ao Ensino Médio
	Agropecuária	Técnico Subsequente ao Ensino Médio em
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>16</b>

Fonte: IFAC(2023); Brasil (2023).

Acredita-se ser relevante e coerente com as escolhas teórico-metodológicas assumidas neste trabalho, compor esta caracterização do *lócus* de pesquisa com algumas informações vivenciadas pelo próprio autor e que podem servir como subsídio na compreensão das falas trazidas pelos sujeitos desta pesquisa da qual o pesquisador que vos fala também é, de certo modo, fonte de dados com os demais sujeitos. Num movimento pela busca da horizontalidade nas relações que se estabelecem no ato de produzir conhecimento (Szymanski, 2021), permite-se a autoria e coautoria. Em outros termos, pode-se dizer que nesta perspectiva o autor analisa, mas também cria condições para se deixar analisar. Portanto, adotar-se-á nos próximos parágrafos a escrita na primeira pessoa do singular com o objetivo de acrescentar a caracterização do *lócus* de pesquisa dados da configuração do campus quando do ingresso do autor no IFAC Campus Xapuri.

Ao ingressar em 2013 no IFAC, me deparei com uma estrutura improvisada de local de trabalho, considerando que à época, dividíamos o espaço com alunos da escola municipal de ensino fundamental, Rita Maia. O prédio foi cedido pela prefeitura ao IFAC para as instalações do Campus Xapuri com a promessa de que seria construída uma nova edificação para os alunos dessa escola. Devido a esse momento de estruturação e adaptação de espaço, os primeiros servidores do instituto trabalhavam numa grande sala, sem divisões de setores ou direções, o que possibilitava uma interação mais próxima entre os servidores.

Na parte central da escola havia uma árvore frondosa e imponente, local que

eram realizados encontros referentes a projetos de extensão, de pesquisa, e de diálogos sobre a vida e acerca das condições de trabalho, bem como reivindicações por melhores salários e deflagrações de greve.

Havia uma atmosfera diferenciada no campus, evidenciada por uma cultura do encontro que pautava as relações. Nesse espaço compartilhado muitas histórias e vivências emergiram, especialmente nos momentos de café.

A partir de 2014, o prédio foi sendo ampliado, reformado e, como consequência, aquela árvore imponente foi cortada para que no lugar dela, fosse erguido um auditório. A grande sala foi desfeita e pequenas ilhas foram construídas para abrigar professores/as, coordenações, núcleos e direções. O momento do café passou a ser responsabilidade de cada setor e a ampliação alterou a dinâmica interrelacional.

Cabe ressaltar que o processo de remoção e redistribuição nos campi do interior no IFAC é comum, considerando que muitas pessoas, em busca de estabilidade no serviço público federal, se deslocam para fazer concursos em outros municípios e estados. Neste sentido, verifica-se que muitas dessas pessoas procurem retornar para as suas cidades-natal. Isso posto, muitos servidores e servidoras que faziam parte daquele grupo da grande sala não estavam mais presentes. Os servidores e servidoras que ficaram, procuram de alguma forma resgatar a dinâmica existente no início do campus.

Vale mencionar que este breve panorama sobre a história do campus Xapuri pode contextualizar e se relacionar a possíveis aspectos abordados nas falas dos professores e professoras entrevistadas, principalmente porque os quatro participantes são colegas que, assim como o autor deste estudo, vivenciaram os acontecimentos acima relatados.

### 3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para realização das entrevistas, optou-se por escolher professores com no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício no IFAC. Considerando o período probatório próprio do ingresso no serviço público federal, acredita-se que os professores nesta fase inicial da carreira ainda estão num processo de consolidação da profissão. Isso nos levou a escolher os professores que estivesse pelo menos na fase de “estabilização” que vai dos quatro aos seis anos de carreira (Huberman,

1992). Os professores que passaram por essa fase inicial da carreira podem fornecer subsídios que atendem aos objetivos desse trabalho por já terem uma certa experiência na docência EBTT.

Quadro 4 - Percurso temático da carreira do professor

Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira
1-3	Entrada, Tacteamto
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, "Activismo" → Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (1992, p. 47)

Antes de focalizar o percurso temático acima, julga-se necessário nos atentarmos para uma importante elucidação do autor quanto a não linearidade deste processo:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesse ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (Huberman, 1992, p. 38).

Como se pode notar, este processo de desenvolvimento da carreira é permeado por idas e vindas e não necessariamente representa a totalidade desse público-alvo. Por conseguinte, é compreensível que se encontre carreiras que não correspondem ao esquema criado pelo autor. A despeito disso, trata-se de um estudo importante por trazer dados substanciais que representam um grande



número da população estudada, neste caso, os professores e professoras. Nesta pesquisa, tais informações serviram de parâmetro para definição do tempo mínimo de carreira e subsídio na caracterização dos sujeitos, considerando o tempo de exercício profissional que eles possuem entre 8 e 12 anos de docência no IFAC, passando, portanto, da fase de estabilização e entrando na fase da “Diversificação e activismo” que conduz ao “Questionamento”.

De acordo com Huberman (1992), essa fase da estabilização no que diz respeito ao ensino, e que corresponde a fase que queríamos atingir inicialmente, dentre os vários significados que ela pode representar, a estabilização pode ser a pertença a um corpo profissional e a independência. O autor ainda faz importantes apontamentos sobre essa questão ao dizer que:

Uma vez colocadas, em termos de efectivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento (Huberman, 1992, p. 40).

Dado que os sujeitos desta pesquisa possuem entre 8 e 12 anos de docência na EBTT, espera-se que eles estejam na fase da diversificação e do ativismo que desemboca no questionamento, como já dissemos. Neste sentido, consideramos ser importante trazer de forma breve, o que corresponde, para a referência teórica que estamos utilizando, a referida fase. Quanto a “Diversificação” Huberman (1992) afirma que:

As pessoas lançam-se [...] numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (Huberman, 1992, p. 41).

Vê-se que nesta fase da carreira os professores e professoras estão mais propensos a procurar alternativas que provavelmente definirão uma maneira própria de gerir suas aulas. É nesta fase também que, segundo o autor supramencionado, se assume uma postura mais “activista” que conduz à uma tomada de consciência das questões institucionais que contrariam o desejo de reforma e mudança nas questões que envolvem a sala de aula, inclusive com a ambição pessoal de ter acesso aos postos administrativos (Huberman, 1992, p. 42).

Sobre a fase do “Questionamento”, o autor enfatiza que suas origens e

características são difíceis de depreender. Assim, trata que neste período:

[...] pôr-se em questão corresponderia a uma fase - ou várias fases – “arquetípica (s) da vida, durante a(s) qual(quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso (Huberman, 1992, p. 43).

Pode-se inferir com base na citação acima que esta fase da carreira pode ser determinante para consolidação ou não da carreira docente. Para além disso, e, entendendo que este não é um processo linear, o autor ainda cita como fatores também determinantes alguns parâmetros sociais como: as características da instituição, o contexto político ou econômico e os acontecimentos da vida familiar (Huberman, 1992).

No quadro 5 são expostos o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa, principalmente no que diz respeito à sua formação, tempo de magistério na EBTT e titulação. Por questões éticas, conforme consta no TCLE (Anexo I), a identidade dos participantes será preservada, utilizando-se para tanto, nomes fictícios.

Quadro 5 - Caracterização dos participantes

<b>Participante</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Titulação</b>	<b>Tempo de atuação como docente</b>	<b>Tempo de atuação como docente no IFAC</b>	<b>Níveis de atuação no IFAC</b>
<b>Lúcia</b>	Engenharia Florestal	Doutorado em Engenharia Florestal	11 anos	10 anos	Superior (tecnologia e licenciatura), Técnico Integrado ao Ensino Médio e Pós-graduação Latu sensu
<b>Edmundo</b>	Tecnologia em Rede de Computadores	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	15 anos	8 anos	Superior (tecnologia e licenciatura), Técnico Integrado e Subsequente ao Ensino Médio e Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC
<b>Susana</b>	Letras Língua Inglesa	Mestrado em Desenvolvimento Regional	14 anos	12 anos	Superior (tecnologia e licenciatura), Técnico Integrado ao Ensino Médio e PROEJA
<b>Pedro</b>	História	Mestrado em Letras Linguagem e Identidade	21 anos	9 anos	Técnico Integrado ao Ensino Médio

Fonte: Entrevistas com os sujeitos da pesquisa (2023).

Como se pode observar nos dados do quadro acima, verifica-se que duas participantes são do sexo feminino e dois participantes são do sexo masculino. A escolha que se faz neste trabalho pela busca de equiparação de gênero, visa caminhar na contramão de um processo de desvalorização da profissão docente em consonância com “feminização do magistério” que perdura desde a metade do século XX (Lima, 2013). Segundo Lima (2013), a docência neste período “era vista como uma forma de ampliação da função feminina fundamental que é a maternidade, com um desdobramento do que ela já faz em casa com os seus filhos” (Lima, 2013, p. 798).

Ante o exposto, pode-se dizer que o simples acesso à educação, à formação

superior, não necessariamente representa uma equiparação de gênero quando falamos da presença da mulher na educação e nas ciências. Há fatores de diversas ordens, inclusive questões históricas que impedem as mulheres de ocuparem lugar de destaque no campo das ciências. De acordo com Sígolo, Gava e Unbehaum (2021):

[...] tematizar a equidade de gênero na educação e nas ciências também envolve considerar que parte importante das mulheres formadas em cursos superiores das áreas científicas e tecnológicas, como Física, Matemática, Química etc., tornam-se professoras da educação básica. Quando não encontram espaço profissional nas carreiras científicas, concentradas majoritariamente nas universidades públicas, a atuação na educação básica é um caminho recorrente (Sígolo; Gava; Unbehaum, 2021, p.10).

Cabe salientar que no IFAC, as mulheres representam 48,43% do número de servidores. Os cargos de direção (CD) geral de campus são ocupados por homens em todas as unidades. Em relação aos Cargos e Funções Comissionadas na Rede Federal, as mulheres representam 41,70% do total de cargos. Quando analisamos os CD - 1, ocupados por mulheres, esse número cai para 38,46% (Brasil, 2023).

Nota-se que a equiparação de gênero na educação e nas ciências se faz necessária e deve ser encarada não somente do ponto de vista do acesso à educação e a uma continuidade na formação, mas a superação, por meio da criação de espaços de diálogo e de ações afirmativas, da reprodução histórica que mantém uma “divisão social e sexual do trabalho” (Sígolo; Gava; Unbehaum, 2021).

Quanto às áreas de formação dos participantes, considerando a Tabela de Áreas do Conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPQ), tem-se quatro grade áreas: Ciências Agrárias (Engenharia Florestal), Ciências Exatas e da Terra (Tecnologia em Rede de Computadores), Linguística, Letras e Artes (Letras – Língua Inglesa) e Ciências Humanas (História).

Em relação ao tempo de atuação como docente, verifica-se que todos os participantes possuem experiências anteriores ao IFAC. Observa-se, contudo, que Lúcia e Susana possuem maior tempo de atuação docente no instituto se comparado com Emundo e Pedro. Interessante notar ainda que, no caso de Pedro, dos 21 anos de atuação como docente, 12 foram anteriores ao ingresso no instituto.

Ressalta-se que a maioria dos participantes atua em diferentes níveis de ensino, passando por cursos de Formação Inicial e Continuada até o curso de Pós-graduação *latu sensu*. Destaca-se ainda o fato de que todos atuam no ensino

básico.

### 3.6 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As entrevistas foram realizadas remotamente via *Google Meet*. Esta escolha se deu em função da possibilidade e da facilidade de gravação das entrevistas, favorecendo a posterior transcrição delas. Neste sentido, a pesquisa seguiu orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) “quanto a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual”. De acordo com o referido documento, entende-se como meio ou ambiente virtual:

aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios (Brasil, 2021, p. 2).

Desse modo, o contato com os participantes foi feito de forma individualizada, evitando qualquer identificação dos participantes ou de seus dados de contato por terceiros. Os dados coletados na entrevista foram armazenados em dispositivo eletrônico local e apagados os dados que ficaram armazenados na “nuvem” da plataforma. Todas essas informações, bem como os riscos e benefícios da pesquisa foram inseridas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constante no Anexo I deste trabalho.

Ressalta-se que esta pesquisa está assentada teoricamente na Teoria Histórico-cultural de base materialista, histórica e dialética. Sendo assim, parte-se da perspectiva de que o homem, para existir, precisa “produzir sua própria vida”. O mundo, a sociedade e a cultura como a concebemos não foi algo dado por um ser divino, mas produzido historicamente pelo próprio homem.

No que se refere à compreensão dialética e materialista do conhecimento científico em Vigotski, Duarte (2000) nos traz a seguinte afirmação:

[...] Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação

do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade (Duarte, 2000, p. 87)".

Neste sentido, para se entender a essência da realidade é preciso entender o contexto histórico, social e cultural em que ela está inserida. Isso se aplica tanto a realidade que constitui o meio, quanto a realidade que constitui o sujeito, sem, contudo, desconsiderar que tanto o meio quanto o sujeito fazem parte de uma totalidade cuja todas as coisas estão interconectadas.

Partindo deste pressuposto, as informações são organizadas a partir de três grandes eixos temáticos e os recortes das falas dos participantes são realizados de acordo com estes eixos, expostos no quadro a seguir:

Quadro 6 - Eixos de Análise das Entrevistas

<b>Eixos</b>	<b>Conteúdos abordados</b>	<b>Procedimentos utilizados na análise</b>
<b>Compreensão dos professores sobre a profissionalidade docente</b>	Falas que abordam a dimensão conceitual sobre a profissão docente e formas de atuação.	Leitura detalhada das entrevistas, descrição e interpretação das informações
<b>Compreensão dos professores sobre como é a docência no Instituto Federal – Campus Xapuri</b>	Falas que abordam ao entendimento da docência no instituto federal, características e desafios.	Leitura detalhada das entrevistas, descrição e interpretação das informações
<b>Vivências dos professores sobre a profissionalidade docente</b>	Falas que remetam a vivências de acontecimentos marcantes relacionados à profissionalidade docente dos participantes.	Leitura detalhada das entrevistas, descrição e interpretação das informações

Fonte: Elaboração própria (2024).

A definição dos eixos, bem como a forma de organização, levou em consideração o atendimento dos objetivos da pesquisa. O primeiro eixo busca compreender, a partir da fala dos participantes, como eles concebem a profissionalidade docente tendo em vista, principalmente, falas que remetam às questões conceituais. Além disso, esse eixo busca analisar como as formas de atuação destes professores e os motivos que os levaram a escolher esta profissão podem nos trazer indicativos sobre a compreensão da profissionalidade docente.

O segundo eixo tem por finalidade trazer uma luz sobre a compreensão dos

participantes sobre a docência no Instituto Federal, especificamente no Campus Xapuri, local de atuação dos sujeitos desta pesquisa. Neste sentido, foram feitos recortes de falas que abordem concepções, dificuldades, condições de trabalho e atuação em diferentes níveis e modalidades relacionados ao instituto.

O terceiro eixo pretende abordar questões relacionadas às vivências sobre profissionalidade docente relatadas pelos participantes. Dito isso, foram focalizadas falas que se relacionam a acontecimentos marcantes que compõem a profissionalidade docente dos sujeitos. Ressalta-se que esta análise considera a vivência enquanto fenômeno observável, mas também enquanto unidade de análise. A primeira corresponde ao relato em si do fenômeno (carregado de sentidos e significados). A segunda corresponde à análise do fenômeno, procurando compreender os nexos ou implicações existentes naquele acontecimento que correspondem tanto ao sujeito (interno) quanto ao meio (externo).

No próximo tópico são expostos os resultados e discussões a partir da transcrição de trechos das entrevistas com a identificação do pseudônimo de cada participante. Recortes foram feitos no sentido de evitar repetições e facilitar o entendimento. Alguns trechos importantes para a interpretação das falas em relação ao que foi perguntado são destacados em negrito.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes da apresentação das informações obtidas nas entrevistas, considera-se importante expor aspectos importantes identificados com base na consulta documental realizada sobre as normativas que versam sobre a Regulamentação das Atividades Docentes (RAD) no âmbito do IFAC.

A primeira normativa encontrada no site institucional do IFAC foi a Resolução CONSU/IFAC nº 01/2015, de 26 de janeiro de 2015 e que veio a ser substituída pelas resoluções CONSU/IFAC nº 001/2019, de 09 de janeiro de 2019 e CONSU/IFAC nº 116/2022, de 21 de dezembro de 2022, sendo esta última a que está em vigor atualmente. Pretende-se fazer destaques que podem ajudar na compreensão de algumas falas dos sujeitos da pesquisa e conseqüentemente como isso os afeta, além de fornecer uma visão sobre a dimensão institucional que permeia o processo de constituição da profissionalidade docente.

Neste sentido, é relevante lembrar que de 2015, ano de publicação da primeira resolução, a 2022, ano de publicação da resolução vigente, passaram-se três gestões diferentes no governo federal: Dilma Roussef em 2015, Michel Temer de 2016 a 2018 e Jair Bolsonaro de 2019 a 2022. Portanto, foram evidenciadas plataformas políticas distintas durante esse processo de mudança nas resoluções, sendo respectivamente políticas elencadas, grosso modo, de esquerda, direita e extrema direita.

É bem verdade que estamos tratando de um documento público, de natureza normativa e prescritiva no âmbito de uma instituição de natureza jurídica de autarquia e vinculada ao MEC. Portanto, muitas das regulamentações internas são realizadas por determinação dos órgãos centrais de governo que, por meio de portarias, decretos e leis estabelecem diretrizes gerais visando orientar os dirigentes das instituições a eles vinculados ou subordinados na implementação das políticas de governo. Por outro lado, destaca-se que as instituições para as quais se destinam as políticas de governo podem e devem fixar limites e criar normas específicas adequadas ao contexto institucional local, respeitando evidentemente as diretrizes e os parâmetros fixados pelo órgão hierarquicamente superior.

Apresentamos, a seguir, aspectos relacionados ao regime de trabalho e a integralização da carga horária dos docentes, principalmente no que se refere às questões relacionadas às atividades de ensino, que foram os pontos que mais



sofreram mudanças e, conseqüentemente, afetaram as atividades de pesquisa e extensão que, de acordo com o Art. 6º da lei 11.892, de dezembro de 2008 que cria os institutos federais, são finalidades dessas instituições.

Quanto ao regime de trabalho, a Resolução CONSU/IFAC nº 01/2015 traz a seguinte redação:

**Art. 4º** Os docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre estão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva, às atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão e representação institucional.

II - Tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

III - Tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas, em caráter excepcional, mediante aprovação do Conselho Superior (IFAC, 2015).

As outras resoluções preservaram a mesma redação para este trecho, com a observação de que a resolução atual substituiu a palavra docente por professor. Por essa razão, para que não haja repetição de informações, nos limitaremos à citação acima. Essa informação sobre o regime de trabalho é importante, considerando que para efeitos de integralização de carga horária, os professores são divididos em grupos que respeitam o regime de trabalho para o qual foram contratados, conforme é abordado nos próximos parágrafos.

Sobre a integralização da carga horária, a Resolução CONSU/IFAC nº 01/2015 prescreve no Artigo 8:

Art. 8º Para efeito de integralização da carga horária docente ficam definidos os seguintes grupos de docentes:

I – GRUPO 1: constituído pelos docentes em regime de trabalho de 20 horas, **preferencialmente com atividades** de ensino com **possibilidades de pesquisa e extensão**.

II – GRUPO 2: constituído pelos docentes em regime de trabalho de 40 horas e/ou dedicação exclusiva com atividades de ensino e **possibilidades de pesquisa e extensão**.

**III – GRUPO 3: constituído pelos docentes em cargos de gestão.**

IV – GRUPO 4: constituído pelos docentes substitutos e temporários contratados em regime de 20 ou 40 horas (IFAC, 2015, grifo nosso).

Pode-se observar a inserção da palavra “preferencialmente” no Grupo 1

como uma forma de deixar claro o lugar de superioridade que as atividades de ensino ocupam em relação as demais atividades, neste caso, a pesquisa e a extensão na integralização da carga horária dos professores pertencentes a este grupo. No Grupo 2, a expressão “possibilidade” também indica que as atividades de ensino precedem às atividades de pesquisa e extensão se considerarmos que a palavra “possibilidade” remete a algo que pode ou não acontecer.

A título de comparação, apresenta-se a redação da resolução CONSU/IFAC nº 001/2019 sobre o mesmo tema:

Art. 8º Para efeito de integralização da carga horária docente, **atendidas as atividades de ensino, esta será complementada com as atividades de pesquisa, extensão, gestão e/ou representação Institucional, até o limite previsto para o regime de trabalho do docente**, ficando definidos os seguintes grupos:

I. GRUPO 1: constituído pelos docentes em regime de trabalho de 20 (vinte) horas.

II. GRUPO 2: constituído pelos docentes em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas e/ou dedicação exclusiva.

III. GRUPO 3: constituído pelos docentes substitutos e temporários contratados em regime de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas (IFAC, 2019, grifo nosso).

Inicialmente, podemos inferir que a segunda resolução é ainda mais enfática sobre a prioridade das atividades de ensino em relação às demais. O redator da norma, ao utilizar a expressão “atendidas as atividades de ensino”, parece querer não deixar margem para dúvida em relação a este entendimento. Por conseguinte, a utilização da palavra “complementada” para se referir às outras atividades demonstra o papel secundário destas na integralização da carga horária. Diferentemente da resolução de 2015, que criou um grupo de docentes específico para cargos de gestão, esta resolução desfaz o referido grupo e insere-o no bojo das atividades complementares.

Destaca-se a redação da resolução CONSU/IFAC nº 116/2022 a referida temática:

Art. 9º Para efeito de integralização da carga horária, **o(a) professor(a) poderá compor seu Plano Individual de Trabalho com atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e/ou representação institucional**, até o limite previsto para o regime de trabalho, organizados de acordo com os seguintes grupos:

I - Grupo 1: constituído pelos(as) professores(as) em regime de trabalho de vinte horas.

II - Grupo 2: constituído pelos(as) professores(as) em regime de trabalho de quarenta horas e/ou dedicação exclusiva.

III - Grupo 3: constituído pelos(as) professores(as) substitutos e temporários contratados em regime de vinte ou quarenta horas (IFAC, 2022, grifo nosso).

Nota-se no preâmbulo do referido artigo que não houve por parte do autor da norma, diferenciando-se das resoluções anteriores, a intenção de definir a atividade primordial quando da integralização da carga horária do docente, pelo menos nesta parte do documento.

A respeito das atividades de ensino, a resolução CONSU/IFAC nº 01/2015 estabelece que:

**Art. 11** As atividades de ensino compreendem as ações dos docentes diretamente vinculadas aos cursos e programas regulares, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pelo IFAC [...]

**Art. 12** Consideram-se **atividades de ensino**:

- I - Aulas;
- II - Preparação didática;
- III - Atendimento ao aluno;
- IV - Orientação de alunos.

[...] **Art. 14** Os docentes deverão cumprir os seguintes quantitativos referentes à carga horária semanal em aulas:

I. GRUPO 1: mínimo de 8 horas, máximo de 10 horas;

**II. GRUPO 2: mínimo de 8 horas, máximo de 16 horas;**

III. GRUPO 3: mínimo de 8 horas, máximo de 10 horas;

IV. GRUPO 4: Os docentes contratados em Regime de trabalho 20 horas terão no mínimo 8 horas, no máximo, 10 horas. Os docentes em Regime de trabalho 40 horas terão, no mínimo 12 horas, no máximo 20 horas (IFAC, 2015, grifo nosso).

Sobre o mesmo tema, a resolução CONSU/IFAC nº 001/2019 explicita que:

**Art. 11** As atividades de ensino compreendem as ações dos docentes diretamente vinculadas aos cursos e programas presenciais ou a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pelo Ifac, incluindo os cursos de formação inicial e continuada [...]

**Art. 12** Consideram-se **atividades de ensino**:

Aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, ofertados pela instituição com efetiva participação de alunos matriculados;

**Atividades complementares de ensino:** preparação didática, atendimento ao estudante, orientação de estudante, programas e projetos de ensino, projetos integradores e reuniões administrativo-pedagógicas, reuniões de pais dos cursos técnicos integrados, reuniões de Colegiado de Cursos e Conselhos de Classe [...]

[...] Art. 14 Os docentes deverão cumprir os seguintes quantitativos referentes à carga horária semanal em aulas:

GRUPO 1: mínimo de 8 (oito) horas, máximo de 10 (dez) horas;

**GRUPO 2: mínimo de 10 (dez) horas, máximo de 20 (vinte) horas;**

GRUPO 3: Os docentes contratados em Regime de trabalho 20 (vinte) horas terão no mínimo 8 horas, no máximo, 10 (dez) horas. Os docentes em regime de trabalho 40 (quarenta) horas terão, no mínimo 11 (onze) horas, no máximo 20 (vinte) horas (IFAC, 2019, grifo nosso).

Cabe mencionar alguns aspectos, especificamente sobre o Grupo 2, que nas três resoluções referem-se aos docentes contratados em regime de quarenta horas e/ou dedicação exclusiva. Além disso, chama-se a atenção que os sujeitos desta pesquisa estão incluídos no referido grupo.

A primeira resolução considerou atividades de ensino as aulas, preparação didática, atendimento ao aluno e orientação de aluno. No que se refere às aulas, há o destaque para as 8 horas mínimas em sala de aula e no máximo 16 horas. Na segunda resolução, de 2019, que foi disciplinada pela portaria MEC/SETEC nº 17, de 11 de maio de 2016<sup>11</sup>, nota-se que houve uma preocupação em fazer uma subdivisão das atividades de ensino em: atividades de ensino e atividades complementares de ensino. Novamente aqui o redator da norma parece querer enfatizar o caráter primordial das horas dedicadas em sala de aula e o caráter secundário das demais atividades ao utilizar a palavra “complementares”. Em relação à carga horária de aula para os docentes em tempo integral a referida resolução prevê no mínimo 10 horas e no máximo 20 horas.

Em relação à terceira resolução, é preconizado que:

Art. 11. As atividades de ensino compreendem as ações dos(as) professores(as) diretamente vinculadas aos cursos e programas presenciais ou a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pelo Ifac, incluindo os cursos de formação inicial e continuada [...].

<sup>11</sup> Dentre as principais mudanças trazidas pela Portaria 17 e que gerou discussões nas entidades representativas dos docentes, destacamos o aumento da carga horária em sala de aula para os docentes em regime integral, comprometendo a execução de atividades de pesquisa e extensão (ADCEFETRJ, 2020).

Parágrafo único. Em um mesmo período letivo, o(a) professor(a) atuará em qualquer nível ou modalidade para atender as necessidades da Instituição.

**Art. 12. As atividades de ensino são organizadas em dois grupos: aulas e atividades complementares de ensino.**

§ 1º São consideradas aulas, as atividades de regência em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, ofertados pela instituição com efetiva participação de estudantes matriculados.

§ 2º São atividades complementares de ensino:

I - preparação, elaboração de material didático, manutenção e apoio ao ensino, atendimento e acompanhamento ao(a) estudante, avaliação (preparação e correção) e participação em reuniões pedagógicas;

II - participação em programas e projetos de ensino;

III - orientação e coorientação de estudantes, incluindo atividades de orientação de projetos finais e estágios de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como orientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso, em parceria com a instituição de ensino; e

IV - participação em reunião de pais dos(as) estudantes dos cursos técnicos integrados, convocadas conforme procedimentos internos do **campus**.

[...] Art. 14. Os(as) professores(as) deverão cumprir os seguintes quantitativos referentes à carga horária semanal em aulas:

I - Grupo 1: mínimo de dez horas, máximo de dez horas;

**II - Grupo 2: mínimo de catorze horas, máximo de dezoito horas; e**

III - Grupo 3: Os(as) professores(as) contratados em regime de trabalho vinte horas terão o mínimo de dez horas, no máximo, dez horas. Os(as) professores(as) em regime de trabalho quarenta de horas terão, no mínimo onze horas, máximo de dezoito horas (IFAC, 2022, grifo nosso).

Observa-se no artigo citado acima, uma subdivisão das atividades de ensino. Esta divisão acontece agora de forma mais clara neste documento quando o redator da norma afirma que as atividades de ensino “são organizadas em dois grupos”, a saber, aulas e atividades complementares de ensino. No artigo 14, chamamos a atenção para a mudança nos valores mínimo e máximo de carga horária em sala de aula em relação às resoluções anteriores: mínimo de 14 horas e máximo de 18 horas. Esta última normativa foi elaborada com base na portaria MEC nº 983, de 18 de novembro de 2020 (Brasil, 2020)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> A exemplo do que aconteceu com a portaria 17, esta portaria também causou discussões e tensões nas entidades representativas dos docentes devido ao aumento da carga horária mínima em sala de aula, passando de 10 horas para 14 horas, além de outros pontos considerados

A consulta às três resoluções supramencionadas, nos permitiu observar não só o aumento progressivo da carga horária em sala de aula, como também um aumento ou detalhamento progressivo das atividades de ensino. Faz-se notar também uma hierarquização dos pilares ensino, pesquisa e extensão em que o primeiro é colocado numa condição superior aos demais como se pode notar na lógica interna dos textos destacados. Vê-se que o princípio da isonomia entre esses três pilares que constituem a maneira de ser e atuar tanto dos professores e professoras dos institutos federais quanto dos professores e professoras das universidades, é inevitavelmente comprometida. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão conforme preconiza a constituição federal de 1988 em seu artigo 207 não poderá ser observada se a RAD não tratar de forma isonômica essas três dimensões que constituem a natureza e a finalidade dos institutos federais.

É oportuno ressaltar que estes documentos também representam uma forma de implementação das políticas educacionais que subjazem à orientação político-ideológica dos diferentes governos. Evidentemente que não podemos aqui dizer que esse progressivo desequilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão é responsabilidade de um indivíduo, instituição ou governo, mas, ao analisar a implementação de uma política, talvez seja prudente lembrar o que nos diz Palumbo (1994) sobre política ao afirmar que ela “é como um alvo em movimento”. As políticas são resultado da ação de diferentes sujeitos e instâncias de poder.

Sobre a forma de inferir uma política, Palumbo (1994) nos traz uma importante elucidação:

Ela [a política] tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes (Palumbo, 1994, p. 8, tradução nossa, grifo nosso)

Vê-se que, além de depender da ação de muitos participantes, a política não pode ser vista como um processo isolado, mas há que se considerar o seu movimento histórico, no sentido de perceber as intencionalidades daqueles que criam, reformulam ou transformam uma política pública. Palumbo (1994) sintetiza o conceito de política ao dizer que ela é “o princípio orientador por trás de

regulamentos, leis e programas [...]”, que é a forma que o governo utiliza para materializar suas ações. Neste caso, em específico, vemos como a profissionalidade docente é afetada institucionalmente, em algumas de suas características, como o rol de atribuições ou atividades, pelas diferentes normativas estabelecidas ao longo dos anos de 2015 a 2022.

#### 4.1 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

[...] até sabermos *como* sabemos, não podemos ter certeza *do que* sabemos. E se não pudermos saber de nada com certeza, nossa capacidade de raciocinar, escolher e agir será subvertida até a raiz (Rand, 2022, p. 6).

O excerto acima nos ajuda a pensar que compreender como sabemos o que sabemos é ter consciência dos caminhos, das nuances, das determinações, das particularidades do que sabemos e como isso se entretetece ou se entrecruza com o todo que compõe a nossa existência. Dito isso, cabe lembrar o que estamos entendendo por profissionalidade docente e qual a “lente” teórica adotamos.

Entendemos a **profissionalidade docente** como o resultado da articulação de questões relacionadas à individualidade, às experiências pessoais, às vivências, com questões próprias da prática educativa (Ambrosetti; Almeida, 2009). Em outros termos, a escolha pelo termo profissionalidade, busca conceber o sujeito profissional na sua integralidade, reconhecendo que no desenvolvimento da profissionalidade, aquilo que se é, é tão importante quanto aquilo que se faz. Isso nos permite valorizar e reconhecer, como importantes no processo de construção da profissionalidade, questões que envolvem processos biográficos, relacionais e contextos de trabalho (Ambrosetti; Almeida, 2009). Portanto, a profissionalidade docente compreende aspectos dizem respeito às dimensões objetivas (externo, meio) e subjetivas (interno, sujeito) da profissão (Penin, 2009).

Esta concepção de profissionalidade está alinhada ao aporte teórico que baliza este trabalho, a saber, a Teoria Histórico-cultural. Desse modo, postulamos que para entender como os professores compreendem a sua profissionalidade docente faz-se necessário considerar, o contexto social, cultural, as particularidades do sujeito que fala, de onde fala, bem como entender como o sujeito se relaciona com meio no qual está inserido. Cabe mencionar ainda que tal perspectiva sobre a

profissionalidade foram explicitadas na fase introdutória ou de aquecimento das entrevistas.

Isso posto, inicialmente, destaca-se o relato da participante Lúcia sobre a sua **compreensão acerca da profissionalidade docente**:

Lúcia: Eu vou te ser sincera que eu sempre tive muita dificuldade, porque eu não vim de um curso de licenciatura. Então, para mim, sempre foi difícil entender a questão do conhecimento, **como o aluno aprende, como me fazer eficiente em sala de aula sabe, de ser entendida pelos alunos [...] eu aprendi muito na prática**. Eu também tive poucas experiências antes do IFAC - Instituto Federal do Acre. Na verdade, só uma e foi logo depois da minha graduação. Então, eu sempre me senti... eu sempre tive muita dificuldade para atuar como professor, então sempre foi muito **intuitivo**, foi muito **testando** o que ia dar certo, o que não ia dar certo. Eu não sei se eu consegui responder, mas assim... para mim, essa questão sempre foi muito difícil. E eu **nem sei na verdade ainda, se eu faço direito, se eu faço bem**, né? A busca no doutorado também foi para tentar melhorar essa questão da docência [...] então, eu acho que tudo isso tem sido uma **compreensão que eu tive com o tempo** (Entrevista de pesquisa concedida em 08 de novembro 2023, via *Google Meet*).

Essa professora salienta sua dificuldade em abordar o tema, apontando que sua formação inicial não foi a licenciatura. Lúcia enfoca que sua atuação foi sendo construída de forma intuitiva, que buscou ampliar conhecimentos sobre a docência na pós-graduação e manifesta certa insegurança sobre sua prática profissional. Vale lembrar que a professora Lúcia possui menos tempo de docência que os demais professores, neste caso, onze anos.

Cunha (1999) explicita que existem profissões em que há “pouca interferência valorativa no processo de trabalho” e que o produto é o seu elemento de mensuração, enquanto há outras profissões em que o processo é mais determinante que o produto na compreensão do trabalho desenvolvido pelos respectivos profissionais. Quanto a essas profissões, Cunha (1999) afirma que:

Nelas, o processo pode ser muito mais valioso que o produto e os procedimentos técnicos e científicos estão na dependência de questões éticas, estéticas e políticas. Seus resultados são sempre produto de interações sociais e a imprevisibilidade e a incerteza são suas características permanentes. Nunca há segurança absoluta dos resultados e sua qualificação dependerá dos valores impregnados no ambiente em que se instala. Talvez os magistrados, **os professores** e os psicólogos possam ser bons exemplos dessa categoria de profissão (Cunha, 1999, p.144, grifo nosso).

É possível dizer que a professora Lúcia vive os dilemas que são próprios da profissionalidade docente. A dificuldade de mensuração, de ver resultados é característico da profissão porque o “como ensinar”, portanto o processo, parece



prevalecer sobre “o que ensinar”, neste caso, o conteúdo. Os saberes docentes ultrapassam os limites do conteúdo porque a efetivação do ensino é mediada pelas interações, pelas relações humanas entre os diferentes sujeitos que constituem o ambiente de ensino e aprendizagem. Sobre este aspecto, Tardif (2002) esclarece que:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (Tardif , 2002, p. 16).

Sendo uma profissão em que se valoriza mais o processo do que o produto, é de se esperar que falas como “eu aprendi muito na prática” e “eu tive essa compreensão com o tempo” sejam evidenciadas. Este processo se dá nessas “transações constantes” entre o que se é e o que se faz, isto é, na articulação da personalidade (sujeito) com as práticas educativas (meio). De acordo com Flores *et al.* (2017, p. 92), no que diz respeito à complexidade que envolve a profissão docente, “a definição de seus afazeres e os saberes a eles necessários não são puramente dados *a priori*, e sim construídos em interação constante com a prática profissional”.

A dimensão experiência, sinalizada pela professora Lúcia, também surgiu no relato do professor Edmundo em resposta à mesma questão:

Edmundo: O que me colocou nessa condição hoje (de professor) foi de fato a **experiência**. A minha **atuação** desde lá atrás nos cursos técnicos na iniciativa privada nas escolas de Informática. Nessas escolas eu fui me **transformando** professor e não me formando, eu fui me **transformando** professor. Portanto, eu me considero hoje um profissional da Educação. Com inúmeros desafios, mas o que me **motiva**, o que me **alimenta nessa profissão** é porque eu **enxergo na educação a possibilidade de transformação. Meus pais, eu, meus irmãos, todos os obstáculos que nós vencemos foi a partir da Educação**. Então, eu enxergo no exercício da profissão docente a **possibilidade de levar conhecimento às pessoas** para que elas também possam superar suas dificuldades. Certamente não superarão todas, mas a educação certamente vai ajudar. Então, eu me coloco na condição hoje de professor, eu me **transformei** professor pela **experiência**, embora tenha a formação inicial a respeito disso, mas eu me **transformei pela experiência** (Entrevista de pesquisa concedida em 07 de novembro de 2023, via *Google Meet*).

*Entrevistador: Quando você fala que não se transformou professor na sua formação inicial, isso quer dizer que tornar-se professor é um processo?*

*Que nessa dinâmica está a experiência, é isso mesmo ou estou equivocado? (Entrevista de pesquisa concedida em 07 de novembro de 2023, via Google Meet)*

É isso professor, perfeitamente. Veja, o meu curso de magistério, nível médio, ele não me transformou professor, ele me habilitou, né? Porque eu tinha formação, ele me habilitou, mas durante o curso você não tem as **experiências** necessárias. Você não tem as **vivências** necessárias de **atuação** em sala de aula **com aluno**, com a **estrutura escolar** com **ambiente escolar**, você não tem isso, então você não tem como se transformar professor. O magistério me habilitou, mas eu me transformei professor a partir das minhas **experiências**, tanto antes como agora. **Eu sou professor, mas em constante transformação, porque isso aí é a demanda que diz né, se a gente precisa** caminhar (Entrevista de pesquisa concedida em 07 de novembro de 2023, via Google Meet).

Nota-se que, para o professor Edmundo, a sua profissionalidade docente se desenvolve prioritariamente na experiência, nas “vivências com os alunos, com a estrutura escolar e com o ambiente escolar”. Vê-se que o professor confirma o fato de que o desenvolvimento da sua profissionalidade é um movimento e que as experiências de “antes” e de “agora” compõem este processo que está “em constante transformação”. Sobre este aspecto de que os saberes da profissão docente não nos é dado de forma pronta e acabada, Tardif (2002) aponta que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um **processo** em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif , 2002, p 14, grifo nosso).

É perceptível a estreita relação do saber dos professores com o trabalho por eles realizado no espaço da escola e da sala de aula, isto é, no seu próprio espaço de trabalho e que sem o qual, o saber dos professores se reduziria a representações mentais ou ideológicas da realidade. Neste sentido, o saber dos professores é social. Contudo, isso não significa ignorar a contribuição de cada sujeito na construção desses saberes, pois o social não se contrapõe ao indivíduo (Tardif , 2002). Pelo contrário, é na relação e na interação com os diferentes sujeitos que compõem o espaço da escola que o professor constrói o seu conhecimento, a sua prática profissional, o seu saber.

Outro ponto que merece atenção e que foi mencionado nas falas da professora Lúcia e do professor Edmundo é a ideia sobre a prática ou da experiência como determinante no desenvolvimento da profissionalidade. Embora não se discorde da importância da prática neste processo, talvez seja oportuno pensar que

“uma consciência prática” não se desenvolve se esta não estiver alicerçada numa teoria cujos fundamentos só foi passível de elaboração na relação com uma realidade concreta e objetiva. Sobre esta relação teoria e prática Sánchez Gamboa (2010 *apud* Ferreira, 2014) esclarece que:

[...] não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita a sua existência (Sánchez Gamboa, 2010 *apud* Ferreira, 2014, p. 125).

Como pode-se depreender do autor supramencionado, teoria e prática não estão em lados opostos na obtenção de conhecimento, mas possuem uma relação recíproca e complementar. A teoria não é destituída de um fundamento prático e a prática por sua vez não é destituída de uma construção epistemológica que a fundamenta. Contudo, só é possível chegarmos a esta conclusão, se compreendermos a teoria comprometida com uma ação e que tenha por finalidade a transformação do sujeito e do mundo. Tal afirmação, nos remete ao conceito de *práxis* formulado em Marx e que certamente serviu e tem servido de base para muitos pesquisadores pensarem a relação teoria e prática na formação e profissionalização docente. Neste sentido, para entendermos melhor o conceito de *práxis* e o porquê de recorrer a este termo para uma compreensão mais aprofundada da relação teoria e prática, apresentamos a seguir um trecho do pensamento de Vázquez (1977) que diz:

[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (Vázquez, 1977, p. 241).

Depreende-se que não se trata, pois, de suprimir uma em detrimento de outra quando se pensa na relação teoria e prática, mas de necessariamente reconhecer que uma formação docente com foco na prática deve estar apoiada e fundamentada numa “teoria ideal” com vistas a transformar a prática que conduz conseqüentemente à produção de novas teorias. É possível dizer ainda com base na citação supramencionada que a separação entre teoria e prática só faz sentido, portanto, para que se desvele a vocação prática a que determinada teoria esteja direcionada ou de outro modo, a vocação teórica a que determinada prática remeta.

É possível notar ainda no relato do professor Edmundo, elementos que

correspondem às motivações pessoais do professor e que revelam aspectos da personalidade, do sujeito que fala. Isso pode ser observado quando o professor aborda a possibilidade de transformar a vida de outras pessoas e ver isso como “motivação”, “alimento” na profissão. O referido professor ainda cita a Educação como superação de obstáculos para ele e sua família. Sobre esta dimensão pessoal que compõe o profissional docente, Nóvoa (1995) afirma que é necessário:

(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Nenhum professor ou professora se desfaz da sua dimensão pessoal ao entrar em sala de aula. Entretanto, se estes espaços não forem criados para que o profissional docente pense a sua formação, também pela ótica da dimensão pessoal, uma parte fundamental e imanente à construção da profissionalidade docente será negligenciada.

A professora Susana, quando perguntada sobre a sua compreensão em relação à profissionalidade docente, traz alguns apontamentos quanto ao aspecto humano da profissão, da realização profissional e de dimensões voltadas às emoções, à saúde mental e à espiritualidade, como segue:

Susana: Acredito que essa questão do **aspecto humano**, né? Porque a gente tem a formação técnica e na maior parte dos trabalhos, isso dentro ou fora do Instituto, nos é exigido a parte de ensino, só aquilo que a gente foi formado para... ministrar aulas, o ensino propriamente dito, do conteúdo, e esquece essa parte da **questão humana**, da **realização**, de **compreender**, de ter um espaço onde eu possa exercitar minha docência, mas eu possa **ser realizada naquilo que eu faço**. E aí eu acredito que um ambiente onde a gente trabalha, **um ambiente que nos torne mais humano**, que **abranja o todo da nossa vida**, que não é só a parte de formação intelectual, mas também é **emocional**, né? A **espiritual**, eu diria assim também, a questão da **saúde mental** que também interfere muito, implica demais nas **relações**. Precisamos ter esse espaço onde a gente possa se **desenvolver de maneira integral e se realizar** também. Eu acho que seria o que nos falta hoje (Entrevista de pesquisa concedida em 12 de novembro de 2023, via *Google Meet*).

Vê-se que a professora Susana também traz questões atreladas à dimensão pessoal como importante no desenvolvimento profissional. Isto se reflete, por exemplo, nas expressões como realização na profissão, saúde mental, espaço de desenvolvimento integral, emocional, espiritual e ambiente mais humano.

Questões como essas trazidas pela professora Susana são importantes na constituição do ser profissional, neste caso, o ser profissional docente. A busca de

sentido e de realização na profissão é muitas vezes um exercício de identificar, descobrir ou tomar consciência daquilo que não se quer ser para perseguir aquilo que se quer ser. Essa busca é um processo de autoconhecimento e não linear, pois envolve satisfação com os fazeres da profissão, mas também frustrações que se desdobram no tempo. De acordo com Fontana (1997):

No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a des-ilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição o nosso “ser profissional” (Fontana, 1997, p. 202).

Pode-se inferir da citação acima, o aspecto da não linearidade e sobre o qual a constituição do ser profissional vai se constituindo. Não se pode, pois, esperar que este processo seja imune às tensões e contradições presentes nas relações que constituem o sujeito e a sua subjetividade.

Em relação à profissionalidade docente, o professor Pedro aponta algumas dimensões, dando destaque para o papel do professor como fundamental num processo de transformação, pautado no compromisso ético-político, a saber:

Pedro: Tem várias formas de responder essa pergunta... talvez começando no nível mais subjetivo, né? Eu vejo a **educação como transformação**. Então, uma das coisas que eu acho mais interessante, mais bonitas é achar que o aluno que sai da sala no final das quatro, cinco horas de aula não é mais o mesmo aluno que entrou, houve alguma contribuição que eu posso deixar para a vida daquela pessoa, tanto para a vida pessoal como para vida profissional. A **educação**, esse **processo não é garantido**, né? Algumas pessoas não têm interesse. Assim como também tem as próprias **divergências dos pontos de vista**, das visões de mundo que são naturais também. Mas, de qualquer forma, a educação nessa perspectiva mais humana, mais subjetiva, é um **processo de transformação**, de ampliação, de aprofundamento da visão, é um processo de ver as coisas a partir de outras perspectivas que eu considero extremamente importantes. Aí numa questão mais objetiva, até vygotskiana, talvez, até do materialismo histórico, a gente tem que relacionar sempre. O **sentido da profissão** muda muito de acordo com a **mudança do contexto**, né? Então, a gente está em que tipo de contexto no momento? Um contexto de uma bipolaridade política, contexto de extremismo e no contexto em que a própria falta de conhecimento é usada como um instrumento de mobilização política, de engajamento político. A difusão de desinformação, de *fake news* é muito forte, a gente tem um movimento terraplanista, a gente tem movimento de anti-vacina. A gente tem um forte negacionismo da perspectiva da visão científica do mundo. Então, isso torna o contexto em que nós vivemos hoje, dá aula, defender uma perspectiva científica, a visão científica de mundo, fazer e **defender a pesquisa científica** com ética, fundamentada, coerente, isso acaba se tornando um **posicionamento político**, não que queira necessariamente ser. Isso aí torna a defesa da pesquisa científica um posicionamento político e **torna o professor alvo** também. Defender o conhecimento científico, defender a pesquisa contra *fake news*, é **missão de vida** mesmo, é a defesa que vai muito além da defesa do seu trabalho é

uma defesa de uma **perspectiva humanista**, da economia, da sociedade, da política, de mundo mesmo. É a defesa da própria **civilização**. Um **compromisso** que eu acho que a educação tem que ter (Entrevista de pesquisa concedida em 24 novembro 2023, via *Google Meet*).

Observa-se que o professor Pedro compreende a educação como um espaço de transformação, de ampliação de visão de mundo, de ver as coisas a partir de outras perspectivas e com isso contribuir neste processo de mudança da realidade dos alunos. Ao discutir os desafios da educação a partir de Paulo Freire, Agostini (2019) traz a concepção de uma educação que “coloque à disposição do povo meios para que este supere uma captação mágica, ingênua e mesmo fanática da realidade para assumir uma leitura crítica da mesma”. Essa leitura crítica da realidade tem relação com o que Freire (1980) vai chamar de “conscientização”. Nas palavras do autor, a conscientização “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1980, p. 26). Neste sentido, a apreensão da realidade aparente que abriga o mundo e os sujeitos é resultado da ação transformadora do homem ao longo da história. Realidade essa que nos é passível de ser conhecida, compreendida. Mas que só será compreendida se assumirmos essa “posição epistemológica”, isto é, nos colocarmos em condição de analisar como conhecemos, como sabemos o que sabemos para, de fato, transformar o mundo (Freire, 1980).

Transformar o mundo é papel da educação e daqueles que fazem a educação. Não é exclusividade da educação, pois a escola também é o mundo, é parte integrante de uma totalidade e, por isso, não só transforma como também é transformada em detrimento desta totalidade.

No que se refere ao fato de que o sentido da profissão muda de acordo com o contexto, evidenciado na fala de Pedro, pode-se dizer que por ser a profissão docente uma construção social, assim como as demais profissões, sofre as transformações que são próprias da constituição das sociedades em diferentes lugares e períodos históricos. Veiga (2012, p. 14) assinala que “a profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais – no caso, os docentes”. D’ávila e Sonnevile (2012, p. 26) salientam que “a docência não pode ser compreendida senão como prática profissional situada, complexa e socialmente

produzida”. Isso implica dizer, entre outras coisas, que ponto de vista da significação social, a cultura da profissão precisa ser constantemente revisada, reformulada e adaptada às necessidade de cada tempo.

Sobre o fato de que a educação não é um processo garantido, essa fala do professor Pedro nos traz uma característica específica da profissionalidade docente: o trabalho sobre e com os outros. É uma atividade que se dá na relação e na interação com os outros. Tardif e Lessard (2012), ao se referirem sobre profissões que se assentam no trabalho sobre e com os outros assinalam que:

Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervém a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela (Tardif; Lessard, 2012, p.33, grifo nosso).

Neste sentido, dizer que a educação não é “um processo garantido” é, de certo modo, reconhecer que a atividade docente depende dos demais sujeitos que compõem o processo educativo. O “objeto” de trabalho do profissional docente não é indiferente às implicações do social, do cultural, do ambiente e das relações que se estabelecem dentro e fora da escola. Dada essa realidade, o professor depende da colaboração do aluno na realização do seu trabalho (Nóvoa (2002, p. 23).

Por fim, chamamos a atenção para o fato de que o professor Pedro entende que sua atuação como docente, por vezes, pode ser considerada como um posicionamento político. O referido professor entende ainda como missão de vida e compromisso da educação a defesa da ciência e de uma perspectiva humanista de mundo. Sobre este aspecto da dimensão política que o trabalho docente assume, talvez seja oportuno trazer o que assinalam Montecinos e Gallardo (2002):

[...] os professores devem reconhecer que pedagogia e política são inseparáveis. Ensino, reflexão e atitude política são parte do projeto social para desenvolver cidadãos guiados pela solidariedade. O compromisso dos professores com o desenvolvimento profissional em curso está baseado em seu compromisso em apoiar a construção de sociedades mais justas e democráticas, não apenas em melhorar o desempenho dos alunos. A partir dessa perspectiva, o profissionalismo docente pressupõe que os professores vejam-se como intelectuais transformadores, atores da mudança social não apenas enquanto agentes efetivos do estado prontos a cumprir os objetivos que o sistema definiu-lhes. O profissionalismo docente também leva forçosamente à adoção de uma tendência questionadora quanto à prática, a fim de sustentar o desenvolvimento da teoria a partir do fazer cotidiano. (Montecinos; Gallardo, 2002, p. 198).

Dito isso, não há que se pensar em neutralidade no processo educativo no

sentido de que educar pressupõe dar ao aluno o direito de conhecer o mundo e suas contradições; pressupõe dar o direito de conhecer para escolher, para comparar, fazer rupturas, tomar decisões (Freire, 2011). Por isso mesmo, a atividade docente assume uma dimensão política perante o mundo.

Pode-se inferir neste primeiro eixo de análise, compreensões comuns nas duas primeiras falas quanto à importância da experiência, da prática como momento privilegiado no desenvolvimento da profissionalidade docente. Nos relatos dos professores Susana e Pedro são mencionados aspectos humanos da profissão, realização profissional, formação integral do docente e espaço de transformação, sentido da profissão, posicionamento político e perspectiva humanista respectivamente.

#### 4.2 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE COMO É A DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL – CAMPUS XAPURI

O desafio de estudar sobre a docência nos IFs repousa no fato de que estas instituições representam uma política educacional relativamente nova, criada em 2008 durante o governo do Presidente Lula. O elemento novo que essa política carrega, se dá muito em função da sua configuração, isto é, “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi (Brasil, 2008).

Em outros termos, Pacheco (2023) vai nos dizer que:

sua essência está na integração dos diferentes níveis de formação profissional e tecnológica em um único projeto pedagógico, o que tem como objetivo democratizar o acesso e elevar a qualidade da educação pública em todo o país” (Pacheco, 2023, p. 9).

Essa nova realidade educacional tem desdobramentos que redefinem o modo como o Estado intervinha nas políticas educacionais. No que diz respeito à esta nova política, Eliezer Pacheco (2011) afirma que:

Para compreender o significado desse novo cenário, é importante lembrar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum, uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional (Pacheco, 2011, p. 5).



Considerando excerto acima, pode-se postular que os institutos federais procura, em certa medida, romper ou resistir à uma política hegemônica fincada no sistema capitalista que instrumentalizava ou instrumentaliza o processo educacional para atender às suas demandas de mercado. Em contraponto a esta visão reducionista da educação, Pacheco (2011) sintetiza a concepção política dos institutos federais da seguinte maneira:

[...] esse novo desenho constituído traz como principal função a **intervenção na realidade**, na perspectiva de um país soberano e **inclusivo**, tendo como núcleo para irradiação das ações o **desenvolvimento local e regional**. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, **setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil**, o que **legitima e justifica** a importância de sua **natureza pública** e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e **resgate da cidadania e da transformação social** (Pacheco, 2011, p. 6, grifo nosso).

Dada a citação acima, talvez seja oportuno lembrar que o fato desta pesquisa ser desenvolvida na região norte do país, no estado do Acre e ter como *locus* de investigação o Campus Xapuri, localizado no município de Xapuri, único campus de referência na oferta de EPT na microrregião do Alto Acre<sup>13</sup>, é um exemplo de que a concepção teórica tem encontrado respaldo na realidade.

Nota-se nas respostas dos participantes sobre a questão que norteia este eixo de análise que esta concepção trazida por Eliezer Pacheco se legitima na realidade concreta dos sujeitos desta pesquisa.

No que se refere à docência no Campus Xapuri, a professora Lúcia destaca a importância da ação docente do IF na comunidade e das relações acolhedoras existentes no referido campus, como pode-se observar em seu relato:

Lúcia: Na época que eu fiz o concurso a gente ainda conseguia escolher o local e eu escolhi vir para Xapuri desde o início. Era uma das únicas cidades que eu já tinha um certo conhecimento. Elvis (esposo) era daqui, então já tinha vindo algumas vezes. Então, isso foi um motivo da minha escolha. E eu sempre gostei muito de estar aqui, de ser do IFAC aqui porque eu acho que **a gente tem uma força na comunidade, uma relevância no trabalho que a gente faz aqui muito grande**, sobretudo com o Integrado. No superior também, porque às vezes é uma oportunidade que os alunos não tinham. Mas, no Integrado a gente **abre muitas portas para esses alunos, para o futuro**, né? Muitos deles vão para fora, muitos deles vão para Rio Branco, muitos deles foram para outros países. Então,

<sup>13</sup> O Acre encontra-se dividido politicamente em cinco regionais de desenvolvimento, ou microrregiões: Juruá, Tarauacá/Envira, Purus, Alto Acre e Baixo Acre. No caso da regional Alto Acre, temos os municípios de Xapuri, Epitaciolândia, Brasília e Assis Brasil (IFAC, 2020).

**eu sou muito feliz de estar aqui em Xapuri.** Eu sinto que **esse Campus** - hoje já diminuiu bastante, quando você voltar você vai perceber isso, né? <sup>14</sup> Logo no início a gente **era muito mais unido**. Hoje, já está um pouco mais... pelas relações, as mudanças de professores né? Mas, aqui a gente ainda sente isso. **Eu vejo, por exemplo, que no Campus Rio Branco<sup>15</sup>, um campus maior, as relações são mais frias. Enquanto aqui em Xapuri, eu percebo que isso é diferente, as pessoas são mais próximas. As coisas são mais amigáveis, o campus é caloroso, né? Não é um campus frio, por exemplo, como eu percebo em Rio Branco e outros, em outras instituições. Então, eu percebo que aqui a gente tem esse acolhimento mais próximo e eu me sinto muito feliz de poder contribuir para a comunidade, eu acho que a gente tem um papel muito importante aqui na comunidade** (Entrevista de pesquisa concedida em 08 de novembro 2023, via *Google Meet*).

É perceptível na fala da professora Lúcia, a relevância do trabalho desenvolvido pelos professores do instituto perante a comunidade local. Nota-se ainda elementos de subjetividade que podem ser exemplificadas nas palavras “unido”, “próximas”, “amigáveis”, “caloroso”, “acolhimento” e “feliz”. A professora atribui essas características para dizer que o Campus Xapuri é acolhedor e que se sente feliz por trabalhar nele, diferentemente do Campus Rio Branco que segundo a professora, apresenta relações mais distantes considerando também que tal campus apresenta uma estrutura maior.

A relevância do referido instituto junto à comunidade local pode estar relacionada a sua concepção política. Num importante manifesto do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET) em 2008 sobre a nova institucionalidade que mais tarde viria a se configurar na Rede Federal, ressaltou-se no referido documento que esta nova configuração e, portanto, essa nova política:

[...] atinge comunidades antes não imaginadas quando dialoga com municípios das regiões próximas, construindo com as instâncias do poder público possibilidades diversas no sentido do acesso ao conhecimento, à produção científica e às novas tecnologias (CONCEFET, 2008).

É inegável que a políticas dos institutos democratizou o “acesso ao conhecimento, à produção científica e às novas tecnologias”, trazendo possibilidades de formação antes não existentes, em especial, para pequenos municípios como o de Xapuri. Isso pode ser representado na fala da professora, principalmente quando ela relata sobre as oportunidades que os alunos do campus em questão tiveram de viajar para outros municípios e até outros países.

<sup>14</sup> Faz referência ao entrevistador que trabalha no mesmo campus, mas que na ocasião da entrevista se encontrava afastado para qualificação.

<sup>15</sup> O Campus Rio Branco fica localizado na capital do Estado do Acre e é o campus com o maior número de servidores e alunos.

A professora Lúcia parece associar o seu sentimento de felicidade no exercício da profissão exatamente pela relevância, pela “força” que o seu trabalho tem no fato de “abrir portas para o futuro” dos alunos. Para além disso, a professora considera relevante, questões que tornam o ambiente de trabalho mais humanizado, mais “acolhedor e “amigável”. Nessa perspectiva, de acordo com Borges (2013, p. 70) “a educação de *boa qualidade* só pode ser uma atividade exercida por profissionais da educação comprometidos com o desenvolvimento humano, sob todas as formas”. Comprometer-se com o desenvolvimento humano pressupõe pensar a atividade docente não somente do ponto de vista dos conteúdos, dos currículos, das normativas e das regulamentações, mas também do ponto de vista das relações que se estabelecem entre os sujeitos que fazem a escola, neste caso, fazem o instituto. Nessas relações estão presentes concepções diversas de mundo, histórias de vida, experiências e vivências diversas que não se esgotam, mas se ressignificam, se transformam, ganham novos sentidos.

Para o professor Edmundo, a docência no campus Xapuri tem uma relação de pertencimento como se observa na fala a seguir:

Edmundo: Eu posso me considerar um privilegiado. A gente tem obviamente como toda instituição, nós temos problemas, né? Mas é um **privilégio atuar** aqui no campus Xapuri. Eu tenho **colegas excepcionais, colegas excelentes**, a gente tem uma estrutura que não é ideal, mas é uma **estrutura que nos dá alguma condição de trabalho**, né? Obviamente que nós temos, como eu disse, temos problemas e certamente tem muito que melhorar, mas eu não gosto de comparar muito o que a gente tem com o que a gente sonha e sim com o que a gente teve ou com o que outros têm. A gente tem escolas com mais dificuldades do que a nossa aqui. A realidade do nosso Estado, quando a gente coloca os **institutos federais** a nível de **comparação com essas escolas** do estado a gente vê que a gente está na **prateleira bem mais acima**. Então, é um privilégio trabalhar no instituto federal e hoje nessas condições. Do **ponto de vista do humano** para mim é um **sonho**, né? **Eu xapuriense, hoje eu dou aula para os filhos dos meus colegas no ensino médio, o filho dos meus amigos, os meus parentes, já dei aula para filho, para sobrinho, né? Então, do ponto de vista pessoal, humano, é um sonho atuar e tentar transformar a vida dessas pessoas como a educação transformou a minha. Então, eu estou na minha área de atuação, com meu povo, com a minha comunidade com a minha cidade. Isso é fantástico, isso, de fato, não tem preço!** Do **ponto de vista profissional** como já mencionei a gente tem problema sim, mas a gente pode sim se colocar na **condição de privilegiado se a gente se comparar com outras instituições**. Não que a gente tenha muito, é que elas que não tem quase nada (Entrevista de pesquisa concedida em 07 de novembro de 2023, via *Google Meet*).

Para se compreender o sentido deste relato, profundamente marcado pelo sentido de pertencimento, que transparece a satisfação de poder trabalhar no campus do instituto federal na sua cidade natal, com a sua comunidade e com o seu

povo, é preciso entender o contexto em que esta fala se relaciona.

O quadro de pessoal do IFAC Campus Xapuri é formado majoritariamente por pessoas de outros estados e municípios. São poucos xapurienses que atuam na instituição. Alguns fatores podem explicar esse fenômeno que se repete nos outros campi do IFAC. Com a criação da Rede Federal e, conseqüentemente com a criação dos Institutos em todas as unidades da federação, muitos concursos públicos foram abertos em diversas regiões do país com o objetivo de formar quadro de pessoal para atuarem nestas instituições. Como se trata de instituições de âmbito federal e que estão sob mesma jurisdição organizacional, a possibilidade de remoção e redistribuição<sup>16</sup> de servidores de um campus para outro ou de um instituto para outro se torna viável, respeitando-se evidentemente, as necessidades de cada instituição. Esse pode ter sido um dos fatores que atraiu professores de outros estados para o campus Xapuri, considerando que é comum a renovação do quadro de servidores devido aos processos de remoção e redistribuição de professores para as suas cidades de origem.

Outro fator que pode influenciar esse movimento diz respeito à precariedade ou ausência de pessoal qualificado em regiões ou microrregiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Para se ter uma ideia, o Campus Xapuri foi e continua sendo a única instituição na cidade a ofertar ensino superior 100% presencial. O IFAC é a única instituição na microrregião do Alto Acre a ofertar cursos técnicos profissionalizantes e cursos superiores de tecnologia em pouco mais de uma década. Vale ressaltar que a política dos institutos federais permitiu que unidades localizadas nas regiões mais remotas do país, em termos de infraestrutura e quadro de pessoal, recebessem o mesmo tratamento que instituições localizadas nos grandes centros urbanos. Há pouco tempo seria inimaginável pensar que uma cidade como Xapuri, localizada praticamente no meio da floresta amazônica teria instituição de EPT equipada com laboratórios de biotecnologia, agroindústria e solos e com quadro de docentes de mestres e doutores em suas respectivas áreas de formação. Dado esse contexto, a fala do professor Edmundo sobre sentir-se privilegiado por trabalhar no Campus Xapuri, como xapuriense, na sua comunidade

---

<sup>16</sup> Remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede. Redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder. Artigos 36 e 37 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 1990).

e com o seu povo é vista como uma vitória da educação pública, gratuita e de qualidade.

Vê-se que a atuação docente no Campus Xapuri para o referido professor, está intimamente ligada a sua história de vida, a sua imanente relação com o povo e à comunidade local. Para Nóvoa (2002, p. 24) “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”.” Não se pode mais conceber a profissionalidade docente restrita aos muros das escolas, institutos e universidades. Sendo a docência uma construção social enquanto profissão e que por isso mesmo é dinâmica, contingente e calcada em ações coletivas (Veiga, 2012), não se pode também conceber mais uma transformação dos sujeitos e da realidade local sem a participação dos professores. A profissão docente, por fazer parte desse compósito social macro em constantes transformações, será cobrada por diferentes setores da sociedade, seja como agentes responsáveis pela perpetuação do *status quo*, seja como agentes transformadores da realidade micro e macrosocial.

A professora Susana traz um contraponto em relação às falas da professora Lúcia e do professor Edmundo. Para ela, ser docente no campus Xapuri é “às vezes exaustivo” e justifica sua afirmação, conforme o excerto a seguir:

Susana: Às vezes exaustivo [risos]. Às vezes exaustivo - não só Xapuri - por muitas **questões burocráticas**, né? Hoje a gente **trabalha muito mais com a burocracia**, com preenchimento de formulários, de documentos, prestação de conta, **de um sistema**, notas, tudo é no sistema. E a gente tem o dobro de trabalho, até o triplo do que a gente tem na parte de ensino ou desenvolvendo de pesquisa e extensão. Isso **cria uma exaustão na gente**, que a gente **não tem tempo nem para refletir sobre a nossa ação propriamente dita né?** E cada vez mais está burocrático, então muito exaustivo (Entrevista de pesquisa concedida em 12 de novembro de 2023, via *Google Meet*).

Sabe-se que historicamente a escola e conseqüentemente a sua forma de organização está ligada ao “progresso da sociedade industrial” e ao desenvolvimento dos “Estados modernos” (Tardif; Lessard, 2012). A burocracia citada na fala da professora Susana, bem como tudo aquilo que ela implica como “preenchimento de formulários, de documentos e alimentação de sistemas” é um reflexo desse alinhamento da escola com as formas de organização e gestão de instituições muitas vezes alheias à natureza da do trabalho docente e da escola. Tardif e Lessard (2012) nos apresentam apontamentos bastante relevantes e sintomáticos sobre o trabalho docente ao afirmarem que:

[...] os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo (mensuração das tarefas por minutos, etc.) O currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho. No ensino secundário, os turnos são tantos que os professores dificilmente chegam a conhecer seus próprios alunos. Precisam executar também diversas tarefas que nem sempre tem relação entre si. Observa-se, ainda, um **crescimento da burocracia** dentro das próprias tarefas do dia a dia (Tardif; Lessard, 2012, p. 25, grifo nosso).

Vale mencionar que não há neutralidade entre aqueles que fazem, pensam, regulam, avaliam e validam a educação. Exatamente porque há uma intencionalidade dos sujeitos que nela atuam direta ou indiretamente que é uma atividade política (Freire, 2011). Há tensões e disputa de poder e, de certo modo, quando se trata de políticas voltadas para a educação, o professor tende a estar no centro destas tensões e disputas, pois a eles incumbe-se a missão de prestar serviços a vários “clientes”: alunos, família e comunidade (Nóvoa, 2002). Isso sem citar as cobranças de eficiência e resultados oriundas de governos que muitas vezes seguem orientações de órgãos internacionais no cumprimento de metas quase sempre descontextualizadas com os contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos.

A professora Susana menciona o fato de não ter tempo para pensar a própria prática. São sinais claros de um processo de proletarização da profissão docente que transforma os professores em meros executores de tarefas, tirando-lhes a autonomia e a possibilidade de pensarem a sua própria formação ao mesmo tempo em que são sobrecarregados com atividades impostas por atores externos ao ambiente escolar (Nóvoa, 1991).

Para Antunes (2022), esse processo de proletarização “tem maculado e limitado pela razão instrumental” o trabalho intelectual dos professores e que estamos caminhando para “sermos cada vez mais um apêndice e um autômato da máquina informacional digital”.

Como se não bastasse não ter tempo para pensar a própria formação, este processo evidenciado por Antunes (2022) está terceirizando a reflexão e o pensamento dos professores quando estes acabam delegando aquilo que é próprio da atividade docente à “máquina informacional digital”. Neste sentido, a razão está cada vez mais com esta “máquina informacional digital” e cada vez menos com os sujeitos que compõem o processo educacional.

Enquanto a docência no Campus Xapuri é vista por Susana numa

perspectiva macrossocial na qual o campus está inserido e, por isso mesmo, sofre implicações em virtude dessa inserção, o professor Pedro chama a atenção para a característica da territorialidade, do desenvolvimento local que é uma marca dessa nova institucionalidade que é a Rede Federal. Ao ser perguntado sobre como é ser docente no campus Xapuri, o professor em questão nos traz o seguinte relato:

Pedro: Essa pergunta é a mais difícil que eu acho, até agora, porque a proposta do Instituto Federal ela é maravilhosa, né? Da rede de institutos federais, que é de **descentralizar o que se considera como excelência**, que estava **concentrada nos grandes centros urbanos**, nas capitais e **levar para o interior**. A maioria dos nossos colegas tem mestrado, doutorado. Acho que atualmente quase todos ou tem mestrado ou tem doutorado. Acho que uns 99% ali, quem não tem ainda está fazendo. Então **isso tem a possibilidade de causar uma revolução na questão educacional nesses locais mais afastados dos grandes centros**, o que é absolutamente maravilhoso (Entrevista de pesquisa concedida em 24 novembro 2023, via *Google Meet*).

Como já mencionamos, a questão da territorialidade, que faz alusão ao desenvolvimento local e regional é uma característica importante dos institutos federais. Nesta perspectiva, Veras (2023) assinala que:

A criação dos Institutos Federais marcou a História da Educação do e no país, porque veio promover a interiorização da educação, da ciência, da tecnologia, chegando a lugares nunca antes imaginados, permitindo que jovens e adultos permanecessem em seus territórios e transformando suas vidas através do processo de ensino e aprendizagem diretamente relacionado aos arranjos produtivos locais, transformando esses locais (Veras, 2023, p. 17).

Possibilitar o acesso à educação, à ciência e à tecnologia nos mais longínquos lugares do país e, desenvolver-se a partir dos arranjos produtivos locais, é característico da política educacional a qual os institutos se propõem.

Denota-se que a percepção do ser docente para o professor Pedro está entremeada com a possibilidade de “causar uma revolução nas questões educacionais nestes lugares mais afastados dos grandes centros urbanos”, neste caso, no município de Xapuri. Talvez esta percepção esteja associada ao fato de que o IFAC tenha sido a primeira e única instituição de EPT do referido município. Contudo, o aludido professor também aponta ações políticas de governos que afetam diretamente o trabalho dos docentes, como se pode notar na afirmação abaixo:

Pedro: Por outro lado, a gente enfrenta algumas barreiras como falta de recursos, a gente enfrenta cortes da nossa verba, progressiva, infelizmente. A gente enfrenta uma situação de uma infraestrutura que vai se

deteriorando diante desse corte de recursos, a gente tem menos dinheiro para fazer pesquisa, para fazer a extensão. Até o governo anterior (referindo-se ao governo de Jair Bolsonaro) que era defensor de uma postura negacionista científica, pregava o ódio aos intelectuais, difamava os professores, cortou o nosso recurso várias vezes. Esse governo anterior também aumentou a nossa jornada de trabalho né? Então, isso aí dificulta o professor desenvolver com a mesma qualidade a pesquisa. Não só porque não tem recurso, mas porque ele está sobrecarregado dentro de sala de aula (Entrevista de pesquisa concedida em 24 novembro 2023, via *Google Meet*).

Devido aos inúmeros cortes no orçamento da educação realizados pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro<sup>17</sup>, muitas atividades de pesquisa e extensão foram comprometidas. Contudo, é importante salientar que o declínio no orçamento da educação começou em 2015 e se acentuou no governo Bolsonaro atrelado aos ataques direcionados à ciência e principalmente aos pesquisadores das instituições públicas.

Para exemplificar, dados do Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB) ligado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), demonstram que o governo de Bolsonaro (2019-2022) foi o que mais cortou gastos com Educação, Ciência e Tecnologia desde a série histórica que tem início em 1999. O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) teve no período, 40% dos seus recursos cancelados, enquanto o MEC teve 20% de cancelamento dos recursos destinados à referida pasta (OBL, 2022). Por outro lado, este mesmo governo, por meio do MEC, aumentou a carga horária mínima dos docentes em sala de aula por meio da portaria nº 983/2020, conforme aponta o professor Pedro em sua fala. É notório o descompasso em relação ao investimento que se faz na educação e o aumento da carga horária de trabalho do/a professor/a. Diminuição de recursos e aumento da carga de trabalho parece ser uma combinação eficaz para precarizar a educação pública e tolher a sua capacidade de atuação e transformação junto à sociedade, justificando assim, uma possível terceirização. Neste sentido, Antunes (2022) assinala que:

A terceirização é o caminho para a devastação. Só é inevitável para quem quer a redução de custos através da precarização do trabalho. E, hoje, nas universidades públicas, um número imenso de professores e professoras são substitutos, que ganham cinco ou seis vezes menos que um salário normal, e trabalham três, quatro vezes mais (Antunes, 2022, p. 1050)

---

<sup>17</sup> Jair Bolsonaro foi presidente do Brasil entre 2019-2022. Derrotado nas urnas por Luiz Inácio Lula da Silva, o ex-presidente e seus aliados são investigados por incitação e tentativa de golpe de estado.



Com base na citação acima, temos claramente não somente a lógica da terceirização (diminuição ou redução de recursos e a consequente precarização) como também as características do trabalho terceirizado: sobrecarga de trabalho e desvalorização da profissão. Portanto, o ser docente na percepção do professor Pedro sofre implicações desta política de governo cujo projeto é o enfraquecimento das políticas públicas.

Pôde-se observar, ainda, na fala do professor Pedro que a sua percepção sobre o ser docente no Campus Xapuri tem elementos de contradição, de tensões e de resistência em relação a algumas políticas educacionais de governo conforme o excerto abaixo:

Pedro: Mesmo assim a gente teve vitórias nessa correlação de forças com correntes políticas que consideram melhor que a educação seja precarizada para continuar se perpetuando no poder. Por exemplo, o Campus Xapuri, por conta da própria mobilização dos docentes, não aderiu a reforma do ensino médio<sup>18</sup> que precariza muito a educação. Eu acho que a gente, é uma crítica que eu faço a gestão, poderia ter uma visão que incentivasse mais a pesquisa, tanto a gestão em nível Estadual mesmo, de toda a rede, quanto a gestão do próprio Campus. Acho que deixou muito a desejar. E tinha um discurso que se contrapunha aos retrocessos do último governo, mas na prática não fez absolutamente nada para reverter a situação desses retrocessos, se calou diante de vários retrocessos, inclusive (Entrevista de pesquisa concedida em 24 novembro 2023, via *Google Meet*).

Interessante observar a partir do excerto acima que a instituição ao mesmo tempo em que é “um braço” do governo em determinada localidade, é também o lugar em que os sujeitos podem manifestar o seu descontentamento. A contradição repousa no fato de que a escola é, ao mesmo tempo, um espaço privilegiado de reprodução do sistema vigente e de negação dele por parte dos sujeitos aos quais o sistema tenta homogeneizar. Para Cury (2000, p. 15), “a contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à totalidade”. Isto é, a contradição pressupõe a mobilização de vários outros processos, de concepções outras para que se encontre o sentido ou motivação neste movimento.

Ao analisarmos a fala do professor Pedro, a não adesão à reforma do ensino médio não é uma mera negação. Há a compreensão de que a aludida reforma tem

---

<sup>18</sup> A reforma do ensino médio a qual o professor se refere, diz respeito à Lei federal nº 13.415, de 2017 que tem como foco a ampliação da carga horária e alteração curricular. Estão entre as principais críticas à referida reforma, a ruptura com o conceito de educação básica, já que o estabelecimento de itinerários formativos levam a fragmentação na formação do aluno e a redução de disciplinas que contribuem para formação crítica destes como, Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física (Brasil, 2017).

uma relação direta com “correntes políticas que consideram melhor que a educação seja precarizada para continuar se perpetuando no poder”. Não se trata, pois, de mudar o currículo ou carga horária, apenas, mas de um projeto de sociedade cuja educação nada mais é do que um meio para se perpetuar no poder.

Outra dimensão apontada por Pedro sobre como é ser docente no campus Xapuri, chama a atenção para uma determinada especificidade conforme o trecho a seguir:

Pedro: No campus Xapuri tem uma especificidade, diferente dos outros, em vários outros campi, em vários outros institutos no Brasil. **A densidade demográfica do município é baixa e isso faz com que não exista uma grande concorrência para entrar no IFAC Xapuri** como existe, acho que uns 80, 90% dos Campi do país. Então em outros Campi o pessoal entra muito motivado, entra acostumado a estudar e **no campus Xapuri entra todo mundo, o que é uma coisa que tem um lado extremamente positivo que é a democratização do ensino, mas por outro lado a gente tem que fazer esse papel de motivar os alunos o tempo todo e fazer esse papel de despertar o gosto mesmo, a fascinação pelo conhecimento que muitas vezes ainda não foi despertado pelo aluno** (Entrevista de pesquisa concedida em 24 novembro 2023, via *Google Meet*).

Há que se considerar que essa afirmação é uma perspectiva que representa uma experiência pessoal do professor e pode não corresponder à totalidade, principalmente no que se refere a fatores existentes em outros *campi*. Implica dizer que não necessariamente o aspecto da não concorrência pode ser um fator de desmotivação para estudar.

A análise que deve ser feita aqui, não pode desconsiderar que o processo de interiorização como consequência da política de expansão da Rede Federal traz consigo nuances diferentes que são próprias destas regiões mais remotas do país. Se há o alargamento do alcance da referida política educacional, há também o alargamento de realidades, culturas, contextos e sujeitos. Sendo, como já dissemos, a profissão docente uma construção social, ela também será permeada por estes aspectos e também será alargada. Nóvoa (2002) ao falar sobre o sentido social da profissão docente ressalta que:

A actividade docente caracteriza-se [...] por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes prefeririam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho (Nóvoa, 2002, p. 24).

Como se pode notar, a atividade docente é complexa e justamente por estar

calcada na interação, na relação com outros sujeitos, possui afetações que não podem ou pelo menos não deveriam ser ignoradas. Neste sentido, importa trazer um relato, na íntegra, bastante significativo do professor Pedro sobre estas afetações e como elas impactam na sua atuação docente:

Pedro: Em Xapuri, eu percebo que principalmente o pessoal de baixa renda que é descendente de seringueiro se sente extremamente intimidado dentro da sala de aula, não gosta nem falar muitas vezes, né? Porque essa pessoa, descendente de seringueiro, muitas vezes teve uma família que foi expulsa da colocação naqueles conflitos pela posse da terra da década de 70 e 80 e tem aquela história do Chico Mendes, dos empates como ficou conhecida, história pela qual Xapuri ficou conhecida no mundo todo. **Então, às vezes eu estou dando aula ali para o neto, na mesma sala de aula, o neto de uma pessoa que foi expulsa da colocação e o neto da pessoa que expulsou o antepassado da outra da colocação.** A desigualdade social se reproduz de uma geração para outra, né? **O descendente da pessoa que foi expulsa da colocação continua sendo extremamente pobre e o descendente da pessoa que expulsou é a classe dominante da cidade.** Então uma cidade como Rio Branco (capital do Acre), o pessoal das classes mais abastadas está na escola particular e o pessoal das classes menos favorecidas está na escola da periferia, mas **em Xapuri os dois estão na mesma escola, na mesma sala de aula, aí eu tenho que dar aula, e faço também isso com muita dedicação, tenho que dar aula para ambos. Tenho que contemplar a ambos.** Mas, é muito importante para mim que essa pessoa que não acredita em si mesma, a pessoa que tem um potencial mas acha que nunca vai poder desenvolver, que ela saiba que ela vai poder desenvolver aquele potencial, é muito importante para mim incentivar essa pessoa como é importante também dar aula para pessoa que é filho de fazendeiro que merece a educação do mesmo jeito que a outra, mas eu percebo que existe um desnível ali da questão de um não acreditar em si enquanto o outro acredita mais. **Essas relações de poder que estão fora da sala de aula, elas acabam influenciando no próprio ensino. É extremamente difícil lidar com isso, mas a gente tenta contemplar todo mundo.** Eu confesso que tenho um carinho especial por essas pessoas que tem uma história de gerações que são oprimidas, excluídas e marginalizadas. Eu tenho um carinho especial por essas pessoas. **E é um desafio, né? Fazer com que elas acabem acreditando, mas muitas vezes dá certo, elas acreditam, vão fazer faculdade. Isso é uma alegria muito grande para mim** (Entrevista de pesquisa concedida em 24 novembro 2023, via *Google Meet*).

Nota-se no relato de Pedro como as relações de classe estão presentes no ambiente da escola. Considerando que a escola, que é parte de uma totalidade situada, social e histórica, reflete a realidade concreta na qual as classes sociais estão assentadas, é de se esperar que ela também seja, assim como todas outras partes que compõem o todo social, espaço de disputa de poder, de tensões, de dominação e de resistência (Cury, 2000).

Considerando a fala do professor Pedro, o processo de democratização do ensino por meio da interiorização dos institutos federais, bem como do consequente desenvolvimento local e regional, traz consigo dilemas relacionados às

desigualdades sociais. O fato de o docente abordar a valorização de grupos sociais historicamente excluídos é um aspecto importante, mas outros determinantes políticos, econômicos e ideológicos precisam ser considerados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

#### 4.3 VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A escolha pelo estudo das vivências dos professores como fonte de dados e eixo de análise se justifica pelo tipo de abordagem teórico-metodológica deste trabalho. De acordo com Bittencourt e Fumes (2021):

A abordagem histórico-cultural de Vigotski possibilita compreender o ser humano de modo sistêmico (nas dimensões histórica, inter-relacional e pessoal), nas relações que estabelece em seu contexto cultural e na dinâmica dos diferentes espaços nos quais o indivíduo se constitui como integrante e produtor de sua condição social (Bittencourt; Fumes, 2021, p. 2).

Nesta perspectiva, compreender como os sujeitos dessa pesquisa vivenciam a sua profissionalidade pressupõe considerar e estudar a relação existente entre o sujeito e o meio, isto é, entre as condições internas e externas. No que diz respeito a vivência como unidade de análise, Vigotski (2018) nos traz a seguinte assertiva:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p. 78).

A vivência é, pois, uma representação do que o sujeito é e uma representação do social e da cultura em que ele está ou esteve inserido. Revela a particularidade do sujeito e da sua cultura. Portanto, busca-se investigar, por meio das vivências, como os sujeitos desta pesquisa, na sua relação com o meio, compreendem a sua profissionalidade docente.

No que se refere às vivências ao ser questionada sobre um acontecimento marcante relacionada à sua profissionalidade docente no Campus Xapuri, a

professora Lúcia afirma que:

Eu posso citar algumas coisas assim pontuais que vão surgindo e vão mostrando assim: poxa, que legal isso! Por exemplo, quando um aluno nosso foi fazer Biologia e passou numa universidade em Minas Gerais que foi onde eu tinha feito doutorado, ele passou. Era uma outra universidade, mas no mesmo estado. Eu estava voltando e eu soube que ele passou no vestibular lá. Então isso me deixou: **pô, legal, ali a gente fazendo diferença**, levando o aluno que tava ali para uma vivência fora e virou professor. É... um aluno que fez, fez a Agroecologia e que hoje está no doutorado. Então a gente fica assim: **poxa, que bom!** Teve uma aluna também que foi para Portugal, ela era da gestão (Curso de Gestão Ambiental) eu acho. Eu lembro que ela foi (para Portugal). Encontrei ela em algum evento do IFAC em que ela falava sobre a viagem. E ela falou: professora eu adorei, foi uma experiência incrível, eu quero voltar! E hoje ela foi para lá, já voltou para Portugal. Tá morando lá, acho que casou e etc. Então assim, a gente vê o quanto o IFAC mudou a vida de pessoas, né? Então nesses momentos **eu sinto assim que: poxa, a gente faz a diferença, a gente conseguiu! E aí eu me transformo também, né? Pensando o quão importante a gente é também aqui** (Entrevista de pesquisa concedida em 08 de novembro 2023, via *Google Meet*).

Ao focalizarmos as respostas da professora Lúcia nos dois primeiros eixos de análise, percebemos que as questões pessoais aqui apresentadas na vivência estão entremeadas com as percepções dela sobre o meio. Implica dizer que a compreensão da profissionalidade docente para a professora Lúcia tem relação com a relevância da profissão junto à comunidade, com a possibilidade de dar condições para que os alunos mudem de vida. O fato de os alunos conseguirem fazer intercâmbio, conseguir vaga na universidade e seguir os estudos na pós-graduação parecem ter marcado e transformado a profissionalidade docente da professora Lúcia e serviu como uma espécie de confirmação ou resposta de que a sua profissão está no “caminho certo”. Ressalta-se que uma das preocupações da professora Lúcia relatada no primeiro eixo de análise era saber se estava “fazendo do jeito certo ou não, bem ou não”. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2012), afirmam que:

[...] *todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro* (Tardif; Lessard, 2012, p. 30).

No caso da professora Lúcia, a expressão “a gente conseguiu” está associada ao êxito dos alunos e à satisfação com os resultados da ação docente.

Implica dizer, entre outras coisas, que a percepção da profissionalidade docente aqui está entremeada com a capacidade de transformar a vida dos alunos e o quanto isso pode ser relevante para afirmar-se na profissão.

Aspecto semelhante é observado no relato do professor Edmundo, visto que a sua vivência está associada à possibilidade de poder, por meio da sua prática docente, transformar a vida das pessoas que fazem parte do seu contexto social próximo.

Edmundo: Com certeza é a possibilidade de hoje eu estar dando aula para colegas meus, colegas inclusive de Ensino Médio que ficaram, pararam no tempo, no que diz respeito à educação e de repente aquele meu colega lá do ensino médio hoje é meu aluno, né? E sobretudo, porque são uma parte menor, os filhos deles, né, o filho, um sobrinho, meu sobrinho, minha filha, minha irmã, meu irmão. Então, como a cidade é pequena, isso ainda **mexe muito comigo, me faz refletir**. Do ponto de vista profissional, me coloca numa condição de observador da minha carreira e me permite enxergar que eu evoluí bastante, profissionalmente falando. E me faz refletir sobre as dificuldades porque, eu como bom progressista, **não acredito em meritocracia**, ela só existiria se todos partissem do mesmo degrau, né? É assim que eu acredito, embora alguns saiam do mesmo degrau e aí de repente se um se sobressair, beleza, mas tem todo um contexto que tem que ser avaliado. Então **eu não gosto** muito dessa questão de meritocracia. No entanto, eu saí de uma condição muito difícil, eu lutei e avancei. Mas outros colegas, aí eu falo colegas lá do ensino médio, eles não tiveram a mesma possibilidade que eu tive, a mesma oportunidade. Não adianta dizer que eu me esforcei, cheguei lá, não, não é assim. Aí eu volto a questão para meritocracia, **isso é falácia**. Me faz refletir sobre isso também: por que que essas pessoas permaneceram aqui? Por que essas pessoas não seguiram seus estudos? Me faz refletir sobre isso e eu levo essas questões para os alunos, eu coloco essas questões para os alunos em sala de aula. Veja, se a gente não estivesse oferecendo aqui em Xapuri, o IFAC, de forma gratuita, regular, nós não teríamos cursos superiores aqui. As portas que foram abertas para mim a partir da educação, eu quero abrir para essas pessoas a partir da educação. Então, isso **me motiva, me estimula, me instiga**, de forma bem positiva a querer que essas pessoas, senão os meus colegas de Ensino Médio que não tiveram, que seus filhos tenham, né? Para que haja essa transformação. Porque essa transformação professor, eu a vi dentro da minha família. Como disse, meu pai professor, já falecido, minha mãe, hoje professora aposentada. E todos nós seguimos mais ou menos nesse caminho porque as oportunidades num município pequeno e pobre como o nosso, são poucas. Então eu atuo na profissão como docente, o meu irmão é docente do município, as minhas duas irmãs têm formação em licenciatura. Em nenhum momento há dúvida de que foi a educação que nos permitiu dar passos maiores. **Isso sim, mexe comigo, isso sim, interfere de forma positiva** a buscar caminhos para essas pessoas, de abrir portas para essas pessoas a partir da educação para que elas também possam subir novos degraus na sua vida, seja social, profissional e acadêmica que está tudo, de fato, interconectado (Entrevista de pesquisa concedida em 07 de novembro de 2023, via *Google Meet*).

A profissionalidade docente do professor Edmundo é amplamente afetada pela forma como a educação transformou a vida de pessoas que fazem parte do seu convívio social ou da sua micro realidade social. Sua compreensão do que é ser

docente tem relação com o compromisso ou a responsabilidade social de, a exemplo do que a educação fez consigo, transformar a vida dos alunos e dar-lhes a possibilidade de ascenderem socialmente.

No que diz respeito ao sentimento de responsabilidade e compromisso para com os alunos, Tardif e Lessard (2012, p. 70) afirmam que ela “está no âmago de sua tarefa e cada professor deve dar-lhe sentido”. Sobre como entendemos essa atribuição de sentido, reportamo-nos ao conceito de sentido em Vigotski a partir dos estudos de Toassa (2020):

O *sentido (smisl)* refere-se a alguma forma de **conexão**, um conjunto de fatos psíquicos, uma relação entre elementos do real no plano do psíquico, que realiza, pois, uma condição fundamental à consciência humana: não se coisificar ou se estagnar em si mesma, mas ser investida de destino, tendência, **orientação**, de um “para quê”, de um vir a ser que nos humaniza e transcende o agora. Tal orientação é determinada pelo afeto, desenvolvendo-se, no entanto, como ideia (*i. e.*, algo é inteligível ou absurdo apenas na medida em que remete a algo fora de si, transcendendo-se). (Toassa, 2020, p. 180)

Portanto, há elementos marcantes no relato do professor Edmundo que nos levam a acreditar que o sentido da sua profissionalidade docente é atravessado também por realidades anteriores ao seu ingresso no instituto. A convivência com os pais professores, com irmãos professores, a percepção de como a educação transformou aqueles que estavam próximos, parece trazer à luz e à consciência o fato de que é para transformar a si e aos outros que se faz a escolha pela docência e a partir disso se lhe atribui sentido.

O professor aborda outros aspectos significativos como a trajetória difícil de vida e a formação dos pais e de irmãos (professores), resgatando elementos subjetivos como emoção, motivação e instigação pessoal na busca por ajudar, por meio de sua prática profissional, na formação de outras pessoas de seu meio social próximo. Pode-se perceber na fala de Edmundo a emoção relacionada à satisfação pelo trabalho desenvolvido e a crítica a visão de meritocracia, considerando os desafios presentes na realidade existente no município em que vive.

No relato da professora Susana são as expostas duas vivências diferentes, porém com uma característica comum: a sensibilidade ligada à realidade singular de seus alunos como transformação da atuação e conseqüentemente a “forma de ver” os alunos.

Susana: Eu vou citar duas. Uma foi a questão do projeto de extensão com os indígenas, né? A possibilidade de vivenciar a cultura indígena em uma aldeia, passar uma semana de vivência com um dos nossos alunos que é indígena e aí **passar a compreender**. De certa forma **eu voltei transformada daquela ação**, que aí eu comecei a **olhar** para os nossos alunos indígenas **diferente**. E outra (vivência), relacionada ao ensino, eu acredito que é uma sensibilidade mais nata da pessoa, de perceber o aluno quando ele não está bem, por exemplo. Foi um aluno que até hoje ele **me marca muito mesmo**. É um aluno que **transformou minha forma de ver os demais alunos**. É o Marcelo<sup>19</sup>, que a gente tinha no ensino médio. O Marcelo tinha pouco diálogo com os professores, pela dificuldade que ele tinha de escrita, questão de deficiência intelectual que ele tem. E um dia o Marcelo tinha saído da sala de aula e ficou sentado na calçada do lado de fora atrás da COTEP<sup>20</sup>, num dos corredores do campus. Ninguém tirava o Marcelo de lá, todo mundo chegava conversava e tentava, perguntava o que tinha e ele em silêncio o tempo todinho. E aí como eu **conversava muito com ele, ele conversava comigo, a gente tinha essa abertura**, nesse dia eu cheguei, simplesmente eu me sentei perto dele, abaixei lá com ele, falei: eu posso? Perguntei se eu podia, ele balançou a cabeça que eu podia, eu falei: quando você tiver bem a gente sai daqui, mas até lá eu estou com você. Fiquei ali eu acho que uma hora e meia mais ou menos com ele, ele se levantou, olhou para minha cara e disse: vamos? Eu disse: vamos! Até hoje esse menino vem me visitar, onde ele me vê, ele me cumprimenta. E para mim, **aquilo me marcou!** Às vezes é só você estar junto. Não precisa dizer, ele não quer falar de algumas coisas ou contar os seus problemas, ele quer alguém que esteja ali. E para **mim, isso me transformou** porque é exatamente isso, né? Às vezes o aluno não quer te falar dos problemas que ele está vivenciando. Ele quer que tenha alguém ali fazendo companhia, disponível com ele, né? E foi exatamente isso que eu vivenciei um pouco com ele. E **isso me transformou depois a ter esse olhar também com os demais alunos em sala de aula** [concluiu emocionada] (Entrevista de pesquisa concedida em 12 de novembro de 2023, via *Google Meet*).

No que diz respeito à vivência da professora Susana, a partir de uma imersão na cultura indígena da qual o seu aluno faz parte, chama a atenção a expressão “passei a compreender”. Percebe-se, ainda, que a referida compreensão resulta posteriormente na transformação do olhar em relação aos demais alunos indígenas propiciada pelo convívio em um certo período na realidade vivida por esse grupo. Sobre esta compreensão da vivência pelo próprio sujeito, Toassa (2009):

As vivências não podem ser meramente deduzidas dos atos da pessoa, pois, embora determinando as ações, a relação interior da consciência/personalidade com o meio depende de uma elucidação da perspectiva da própria pessoa (Toassa, 2009, p. 28).

Pode-se dizer, com base no excerto acima, que a percepção do sujeito em

<sup>19</sup> Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

<sup>20</sup> Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEP): o setor responsável pelo planejamento, acompanhamento, assessoramento, elaboração, execução e avaliação das ações didático-pedagógicas, visando assegurar a implementação das políticas e diretrizes educacionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino no Campus.



relação ao acontecimento vivenciado é fundamental para compreender a relação existente entre o meio e o sujeito. Ainda de acordo com Toassa (2009, p. 28), “as vivências inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem no passado, presente e futuro da vida psicológica”. Neste sentido, quando a professora Susana revela que “passou a compreender” a cultura indígena e que isso resultou num olhar diferente para os demais alunos, postula-se que a referida vivência mobilizou concepções que estavam circunscritas no sujeito antes do acontecimento, mas que foram ressignificadas durante o acontecimento, resultando em atribuição de sentido e tomada de consciência que modificou ação subsequente, neste caso, a forma de ver os demais alunos.

A segunda vivência trazida pela professora Susana também denota a percepção da professora com a realidade particular do aluno. Ao se referir a esta percepção como “sensibilidade nata”, parece querer fazer referência a uma especificidade de sua personalidade.

Ressalta-se que, em Vigotski (2018, p. 36), a formação da personalidade não é algo dado *a priori*, mas que “acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores”. Implica dizer que a relação da professora com o meio, pode ter mobilizado aspectos de sua personalidade, desenvolvida em diferentes etapas, atribuindo sentido àquele acontecimento. Este acontecimento foi o “curso precedente” necessário para o desenvolvimento posterior que viria ser a consciência de que esta experiência mudou a sua forma de olhar para os outros alunos.

A profissionalidade docente da professora Susana, mostra-se, pois, sensível às humanidades presentes nos seus alunos e isto parece ser uma dimensão subjetiva que pauta as suas relações no contexto do seu trabalho.

O professor Pedro cita como um acontecimento marcante na sua profissionalidade docente: a realização de um projeto de ensino que utilizou a música para trabalhar uma temática específica na aula de história.

Pedro: Eu posso citar um projeto, que é um projeto de ensino que a gente desenvolveu num dos terceiros anos, inclusive que o senhor<sup>21</sup> estava presente [...]. A gente fez aquele projeto sobre a música do Bob Marley, Redemption Song, Canções de Redenção que ele coloca, é extremamente

---

<sup>21</sup> O autor desta pesquisa estava compondo a equipe do referido projeto de ensino.

positivo isso, a consciência histórica e negra que o Bob Marley tem. Ele não coloca que “meus ancestrais foram sequestrados, meus ancestrais foram jogados dentro de um porão escuro, meus ancestrais foram vendidos para navios mercantes”, ele não coloca “os meus ancestrais” ele coloca “eu fui sequestrado, eu fui jogado dentro de um porão escuro, eu fui vendido para velhos piratas e navios mercantes. Mas, na minha geração, ressurgiu triunfantemente, você não vai me ajudar a cantar essas canções de Redenção?” Ele coloca no final da música que “algo me diz que a história não terminou ainda, nós precisamos preencher o livro até o final”. Isso é fantástico para mim, isso é uma aula de história assim como eu nunca vi nenhum teórico falar. Perfeitamente comprova o que Platão colocava, né? Que a razão tem limites. Então, ele foi além dos limites da razão e contribuiu assim para disciplina da história para mim através da poesia. Ele coloca que a concepção de tempo dele é que o tempo ainda vai acontecer, né? Ele faz esse link entre o presente, o passado e o futuro. Ele disse que as páginas do livro não foram preenchidas ainda, existe uma porção de páginas em branco que a gente tem que preencher com as nossas ações. Ele coloca que depois da abolição da escravidão tinha que promover ainda a emancipação mental, é o que ele coloca na música, você tem que revolucionar sua mentalidade. A gente trabalhar isso com os alunos... A gente levou atabaques, agogô, maracás, pau de chuva, *derbake* que é instrumento africano, violão. Cantamos as músicas do Bob Marley, criamos poesia coletiva com os alunos, os alunos dançaram muitas vezes, os alunos cantaram, todo mundo participou ali. No meio daquela coisa a gente criou uma atmosfera, né? Acho que uma atmosfera emocional ali, a gente se imergiu numa atmosfera emocional. [olhar de satisfação] Eu acho que os alunos não vão esquecer mais uma aula como essa, como eu também não vou esquecer. E isso é uma oportunidade que a docência oferece para a gente, vivenciar uma coisa assim. Então é uma profissão bonita, digna, que vale muito a pena a gente ser nessa profissão apesar de todas as dificuldades (Entrevista de pesquisa concedida em 24 novembro 2023, via *Google Meet*).

É interessante notar como a profissionalidade docente do professor Pedro é atravessada por elementos de subjetividade que provavelmente remetem a sua forma de perceber a própria prática e, conseqüentemente, a forma de conceber a profissão. Cabe sinalizar que a referida vivência mobilizou sentimentos e emoções tanto nos professores como nos alunos, tendo a Arte como elemento fundamental neste processo. Como toda produção humana, a Arte é uma atividade situada, histórica, cultural e social. De acordo com Vigotski (1999):

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais (Vigotski, 1999, p. 315).

A arte extrai da vida social que conhecemos, com todas as implicações do sujeito e do meio, uma forma genuína de comunicar esta mesma vida, sob um novo olhar ou uma nova perspectiva. Ao mesmo tempo, esta forma nova, assim o é percebida, porque existe um “curso precedente” em cada um de nós que nos

possibilita experimentar uma obra de arte de maneira particular, sem deixar de ser social ao mesmo tempo (Vigotski, 1999). Ora, o que classificamos como pessoal, particular e singular em nós é resultado da nossa interação com o outro (o outro que está fora, mas também o outro que está em nós) e com o mundo. O que se está querendo dizer é que a vivência do professor Pedro, ao falar sobre uma “atmosfera emocional” proporcionada pelas atividades musicais, tem uma conotação pessoal e subjetiva, mas ao mesmo tempo é social porque se ressignifica na relação com os instrumentos da arte, que são objetivações do social, e na interação com os alunos.

Neste sentido, pode-se deduzir que a profissionalidade docente do professor Pedro é mobilizada por uma experiência estética de mundo, onde o ser na profissão é tão importante quanto o fazer de tal maneira que sua separação só se dar no campo da abstração.

É possível inferir, considerando os relatos das professoras e professores, que a vivência não é simplesmente uma resposta ao ambiente em termos de reação ou emoção. Ao ser exposto à um determinado evento ou realidade, o sujeito mobiliza diferentes aspectos que constituem o seu desenvolvimento humano. A vivência, portanto, mobiliza os sentidos, a cognição, as emoções e os afetos.

Neste sentido, a vivência é um fenômeno em que nele está contido, do ponto de vista ontológico, processos e conteúdo. Logo, todo fenômeno psicológico é constituído de processos (há uma série de micro eventos que desencadeiam determinado fenômeno) e conteúdo (ele é situado, datado e conseqüentemente produzido no contexto de uma determinada cultura seja ela micro e/ou macro).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou investigar como os professores do IFAC – Campus Xapuri compreendem a sua profissionalidade docente, tendo como foco de análise suas formas de atuação e vivências. A ideia inicial era de que tanto as formas de atuação quanto as vivências (síntese das particularidades do sujeito e do meio) desses professores poderiam nos dar indicativos de como os sujeitos da pesquisa compreendem a sua profissionalidade.

Com base no MS realizado, nota-se que as abordagens são diversas e estão relacionadas a diferentes aspectos da profissionalidade docente como a construção de saberes e competências, responsabilidade social, autonomia e poder de decisão sobre a profissão, condições objetivas de trabalho, a formas particulares de ser e atuar na profissão, bem como um processo dinâmico que mobiliza questões subjetivas e objetivas que estão em constante interação. Em suma, o mapeamento demonstrou que existem fatores externos e internos, questões individuais e coletivas que devem ser consideradas no desenvolvimento da profissionalidade, que é historicamente e socialmente produzida.

No que diz respeito à consulta documental, embora não tenha sido enfatizado nos relatos dos participantes, foi possível inferir que a profissionalidade docente também sobre interferência das normas institucionais, conforme demonstrado nos apontamentos sobre a RAD. O aumento progressivo da carga horária docente no período de 2015 a 2022, aumentando significativamente as atividades e atribuições dos professores e professoras dos institutos federais, conforme apontado na consulta documental, é um exemplo de como essa profissionalidade, para além das questões micro, pode ser atravessada também por questões macro, menos específicas e mais universal. Vale ressaltar que foi destacado pela professora Susana que a profissionalidade docente no Campus Xapuri era por vezes “exaustiva” em função do preenchimento de formulários, planilhas e alimentação de sistemas, corroborando com os apontamentos supramencionados.

No tocante às entrevistas reflexivas semiestruturadas, procurou-se analisar como os professores compreendem a sua profissionalidade docente a partir das suas formas de atuação e vivências. Neste sentido, os dados apontam inicialmente que a forma como os professores compreendem a profissionalidade docente tem

relação com as suas formas de atuação, às condições de trabalho, à formação inicial e continuada e às suas práticas educativas.

Foi possível observar, por exemplo, que a professora Lúcia, que possui menor tempo de prática docente comparado aos demais sujeitos da pesquisa, tem compreensões sobre a profissionalidade docente que difere, em certa medida, da compreensão dos outros participantes. Enquanto a primeira, relacionou a profissão à questões ligadas à “eficiência” e ao fato de “estar fazendo direito ou não, bem ou não” o seu papel, os demais professores, associaram a compreensão da profissionalidade a um certo “ativismo” social, no sentido de enxergar na profissão um espaço de transformação da realidade dos sujeitos, um espaço que faça sentido, que leve em consideração questões emocionais, saúde mental, que seja lugar de realização profissional, que tenha uma perspectiva mais humanista e que tenha compromisso com a visão científica do mundo. Isso nos leva a crer que a forma como os professores compreendem a sua profissionalidade tem uma relação direta com suas formas de atuação e prática docente, com as experiências e motivações pessoais, com o tempo de carreira e as condições do ambiente de trabalho. Em última análise tem uma relação direta com aquilo que são e com aquilo que fazem.

No que diz respeito à compreensão do ser docente no Campus Xapuri, os sujeitos desta pesquisa apontam que o exercício profissional é atravessado por questões diversas como a burocracia, o excesso de tarefas a serem cumpridas, o processo de precarização da educação, as relações de classes, as contradições presentes no instituto, as relações de poder e tensões próprias do campus. Também foram ressaltados pelos participantes aspectos voltados à relação com a comunidade local, o ambiente humanizado e acolhedor, o processo de interiorização que permite o contato com os contextos sociais, culturais e históricos distintos dos grandes centros urbanos, as histórias de vida e o sentimento de pertencimento ao povo e à comunidade local.

Quanto ao relato das vivências dos professores e professoras, os dados demonstraram que a profissionalidade docente dos professores investigados, mostra-se sensível às humanidades presentes nos seus alunos evidenciando uma dimensão subjetiva que pauta as suas relações no contexto de trabalho. Além disso, houve referência sobre uma experiência estética de mundo, onde o ser na profissão é tão importante quanto o fazer, de tal maneira que sua separação só se dá no campo da abstração. Os professores são afetados por realidades que precedem à

sua entrada no instituto como as experiências pessoais, profissionais e familiares. Por fim, os dados mostraram que a profissionalidade docente dos professores do Campus Xapuri é fortemente marcada por um senso de responsabilidade social para com os alunos e a comunidade, no sentido de dar-lhes as condições necessárias para que se desenvolvam como pessoas e como profissionais comprometidos com a transformação de si e do meio.

A profissionalidade docente faz parte do grupo de profissões cuja centralidade de suas atividades são as interações humanas. Isto posto, pode-se deduzir que envolve uma série de variáveis, uma série de facetas. Especificamente no que diz respeito à docência nos institutos, ela é multifacetada (Carvalho, 2023) porque trabalha em diferentes níveis e modalidades de ensino ao mesmo tempo em que desenvolve, pesquisa e extensão. É um trabalho sobre e com o ser humano (Tardif; Lessard, 2012) e que por isso mesmo envolve questões subjetivas e objetivas (Penin, 2009) nas quais o ser humano está circunscrito. Por isso, a profissionalidade docente é complexa, não é linear, possui contradições (Cury, 2000), se modifica e se transforma junto com a sociedade porque é também uma construção social (Veiga, 2012).

Considerando essas razões, entende-se que a profissionalidade docente, a despeito de historicamente ter construído e acumulado certos postulados que constituem um *corpus* de saberes e atributos que são próprios de uma cultura profissional, deve sempre reconhecer que a profissão não é algo dado de uma só vez e, que por isso, não basta assimilar conteúdos, normas e regras de conduta do professorado. Sendo, pois, parte de uma totalidade que lhe abarca, deve compreender que assim como o mundo que não é algo dado, mas está sendo a cada dia (Freire, 2011), assim também o professor e a professora se constituem no processo do ser a cada dia. Estar sendo pressupõe a presença ininterrupta do novo, que não se faz sem que uma realidade anterior lhe seja subjacente. Deve, pois, a profissionalidade docente denunciar a velhice, o inacabamento e incompletude das certezas, das determinações para anunciar um mundo de possibilidades, de “inédito viáveis”, inclusive para o(a) professor(a) reinventar-se na profissão.

Finalizo, portanto, em primeira pessoa para dizer que assim como a “teoria que combina”, este processo de pesquisa, de vida e de formação me fez entender que minha profissionalidade docente é como aquele ornitorrinco que me refiro na analogia sobre os institutos federais: é um todo cuja constituição combina traços de

muitos outros, é atravessado por muitos outros, mas ao mesmo tempo – e por isso mesmo – único, singular e em constante transformação, num constante ser e fazer a cada dia.

Para endossar o portfólio de vivências trazidas pelos sujeitos desta pesquisa, devo dizer que este trabalho, como fruto de um processo formativo de mestrado, é de fato a representação de uma vivência transformou minha forma de compreender a minha profissionalidade e ao mesmo tempo transformou minha forma de entender a produção de conhecimento. Neste sentido, lembro de um texto estudado na disciplina de Formação de Professores e Práticas Educativas do mestrado que marcou profundamente, cujo título é “Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo” de Inês Barbosa de Oliveira. Foi neste trabalho que descobri o conceito de *cegueira epistemológica* que segundo a autora é “oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares (Oliveira, 2007, p. 54)”. A referida autora completa tal afirmação ao esclarecer que:

Não detemos, portanto, os meios para compreender e poder, a partir daí, crer e ver/ler/ouvir determinadas classificações, determinadas formas de compreender o mundo, determinadas formas de organização social, determinados valores morais, entre tantas outras coisas que nos causam espanto e nos imobilizam a capacidade de raciocinar “friaente” (Oliveira, 2007, p. 54).

Pode-se dizer que nossa compreensão do mundo, das coisas e dos sujeitos não compreende a realidade em sua totalidade, mas carrega um olhar parcial, constitutivo e dialético de uma cultura que representa parcialmente a complexidade do mundo. No sentido de esclarecer ainda mais o leitor sobre o conceito de *cegueira epistemológica*, Inês Oliveira nos apresenta o trabalho de Von Forster (1996) que traz a ideia de que todos nós temos uma disfunção de segunda ordem em relação à visão, “somos sempre parcialmente cegos e não o sabemos”. Em outras palavras, sempre haverá algo que “não vemos que não vemos”. A partir disso, a autora acrescenta que “a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de ‘ver’ de outros [...]” (Oliveira, 2007, p. 56).

Trouxe esse excerto do texto da Inês Oliveira para dizer que chego ao final deste processo compreendendo que ainda há muito para fazer em relação à minha profissionalidade e em relação a discussão aqui proposta, pois, por mais zelosos

que sejamos com os nossos estudos, por mais que busquemos fazer da melhor maneira possível, sempre haverá algo “que não vemos que não vemos” e, neste sentido, o conhecimento produzido por meio desta pesquisa, quanto mais combinar diferentes compreensões de mundo, mais significativo será para aqueles que à ele terão acesso. Assim também tem sido a construção da minha profissionalidade docente, marcada pelos olhares e contribuições, minhas e de outros. Diferentemente do ornitorrinco, cujas características, que nos remetem a outros animais, lhes foi imposta pela natureza, sou numa relação de combinação com muitos outros pelas escolhas que fiz até aqui. Sou um compósito, uma síntese de muitos “*eus*” e muitos “*nós*” ao mesmo tempo.

Isso posto, esse trabalho pode contribuir no campo de pesquisa da formação de professores, principalmente dos professores e professoras da EPT. Além disso, esta pesquisa pode servir de subsídio teórico para pensar o desenvolvimento da profissionalidade docente na região amazônica, considerando suas particularidades e contextos como é o caso do Campus Xapuri, no interior do Acre, abordado neste estudo.



## REFERÊNCIAS

A GAZETA DO ACRE. Xapuri vive Jornada Ambiental até o dia 30 de junho. **A Gazeta do Acre**, Rio Branco, AC, 11 jun. 2011. Disponível em: <https://agazetadoacre.com/2011/06/noticias/geral/xapuri-vive-jornada-ambiental-ate-o-dia-30/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ACRE. **Lei nº 1695, de 21 de dezembro de 2005**. Cria o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacir Grechi e dá outras providências. Rio Branco, 2005. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-1695-2005-acre-cria-o-instituto-estadual-de-desenvolvimento-da-educacao-profissional-dom-moacir-grechi-e-da-outras-providencias#>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ACRE. **Lei nº 17, de 13 de novembro de 1964**. Cria o curso de Auxiliar de Enfermagem e dá outras providências. Rio Branco, 1964. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-17-1964-acre-cria-nesta-unidade-da-federacao-o-curso-de-auxiliar-de-enfermagem-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ACRE. **Lei nº 183, de 2 de julho de 1968**. Cria o Ginásio Agrotécnico do Acre e dá outras providências. Rio Branco, AC: Governo do Estado do Acre, 2 de julho de 1968. Disponível em: <https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/08/Lei183.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ACRE. **Lei nº 2.563, de 13 de julho de 2012**. Altera a Lei nº 1.695, de 21 de dezembro de 2005, que cria o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi e dá outras providências. Governo do Estado do Acre. Rio Branco, 2012. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-2563-2012-acre-altera-a-lei-n-1695-de-21-de-dezembro-de-2005-que-cria-o-instituto-estadual-de-desenvolvimento-da-educacao-profissional-dom-moacyr-grechi-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ACRE. **Lei nº 3.605, de 9 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a alteração do nome do Instituto de Educação Profissional e Tecnológica – IEPTEC. Governo do Estado do Acre. Rio Branco, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-3605-2020-acre-dispoe-sobre-a-alteracao-do-nome-do-instituto-de-educacao-profissional-e-tecnologica-ieptec>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ACRE. **Lei nº 44, de 22 de novembro de 1965**. Dispõe sobre a criação de um Curso Comercial na cidade de Cruzeiro do Sul e dá outras providências. Rio Branco, 1965. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-44-1965-acre-dispoe-sobre-a-criacao-de-um-curso-comercial-na-cidade-de-cruzeiro-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ACRE. Lula inaugura IFAC/Campus Xapuri nesta segunda-feira. **Agência de Notícias do Acre**. Rio Branco, 23 dez. 2010a. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/lula-inaugura-ifaccampus-xapuri-nesta-segunda/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ALVES, Flávia Lima e. O Tratado de Petrópolis: interiorização do conflito de fronteiras. **Revista de Informação Legislativa**, v. 42, n. 166, p. 131-149, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/495>. Acesso em: 21 ago. 2023.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, dez. 2009. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812009000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812009000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 ago. 2023.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Trabalho e trabalho docente sob a égide do neoliberalismo. [Entrevista concedida a] Alda Roberta Torres, Claudia Dourado de Salces, Maria Isabel de Almeida e Renata Nassralla Kassis. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 1044-1061, mai./ago., 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1395/1073>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ADCEFETRJ - Associação de Docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro. Seção Sindical do Andes - Sindicato Nacional. CEFET Celso Suckow da Fonseca. Análise acerca da possibilidade de adequação da resolução CODIR 15 à portaria SETEC nº 17: uma possibilidade real de aumento da carga horária em sala de aula e o ataque às condições de trabalho docente e função social da IFES. **ADCEFET-RJ**, Rio de Janeiro, RJ: ADCEFET-RJ, 2020. Disponível em: [https://adcefetrj.org.br/adcefetrj/wp-content/uploads/2020/04/Analise\\_portaria\\_17\\_settec\\_resolucao\\_codir\\_versao\\_final.pdf](https://adcefetrj.org.br/adcefetrj/wp-content/uploads/2020/04/Analise_portaria_17_settec_resolucao_codir_versao_final.pdf). Acesso em: 24 fev. 2024.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vigotski: 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/15018/12273>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores**: desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus Editora, 2013.

BOTH, Ivo José. **Avaliação**: “voz da consciência” da aprendizagem. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 5 de outubro de 1988a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 16 de julho de 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2007b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **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: Presidência da República, 1909. Disponível em: [portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 17 de fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei4024.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei4024.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 11 de dez. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm). Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação**. Brasília, 05 ago. 2020. Apresentação da Rede Federal. Atualizado em 22 dez 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal/apresentacao>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores de Gestão. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWY1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhY1YjU4LTgyYjJhMTUzNDZmZiJ9>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios de programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referência Metodológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 06 jun. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/referencia-metodologica>. Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007**. Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Coordenação Geral de Supervisão da Gestão de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação de Educação Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category\\_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016**. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 91, p. 50-51, 13 maio 2016. Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede\\_federal/legislacao\\_atos/portaria\\_setec\\_n17\\_2016.pdf/view](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/legislacao_atos/portaria_setec_n17_2016.pdf/view). Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 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](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: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Ministério da Saúde, 24 fev. 2021.

Disponível em:

[https://comitedeetica.ufop.br/sites/default/files/comitedeetica/files/orientacoes\\_para\\_procedimentos\\_em\\_pesquisas\\_com\\_qualquer\\_etapa\\_em\\_ambiente\\_virtual.pdf?m=1614288626](https://comitedeetica.ufop.br/sites/default/files/comitedeetica/files/orientacoes_para_procedimentos_em_pesquisas_com_qualquer_etapa_em_ambiente_virtual.pdf?m=1614288626). Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento dos campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 78, p. 17, 24 abr. 2013. Disponível em:

[http://mto.ifsp.edu.br/images/Portaria\\_2013\\_n%C2%BA\\_330\\_23\\_de\\_abril.pdf](http://mto.ifsp.edu.br/images/Portaria_2013_n%C2%BA_330_23_de_abril.pdf). Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020**. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 221, p. 58, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.258/1988. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, seção 1, ano 43, n. 116, p. 4267,

29 nov. 1988b. Disponível em:

<https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1988.pdf#page=9>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BUKHARIN, Nikolai. **Tratado de materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora Laemmert, 1970.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. 2023. **A docência no Instituto Federal - Campus Itapetininga no contexto da verticalização do ensino: horizontes possíveis**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18700/Tese%20Ana%20Carolina%20M%20G%20V%20Carvalho%20out-2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação. Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, RN, p. 146-157, 2008. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2021/07/Manifesto-do-Concefet.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSqwNPGB/?format=pdf](https://scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSqwNPGB/?format=pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques Jules. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. – Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

DRUMOND, Fernanda. Ornitorrincos: 17 curiosidades sobre esses mamíferos peculiares. **Vida de Bicho**, [São Paulo], 28 abr. 2023. Disponível em: <https://vidadebicho.globo.com/comportamento/noticia/2023/04/ornitorrincos-17-curiosidades-sobre-esses-mamiferos-peculiares.ghtml>. Acesso em: 05 mar. 2024.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul. 2000. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 10 mar. 2024.

DUBAR, Claude. **La crise des identités**: l'interprétation d'une mutation. Paris: PUF, 2000.

DUBAR, Claude. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Colin, 1998.

FALBO, Ricardo de Almeida. **Mapeamento Sistemático**. [Vitória, ES]: s.n., [2017]. Disponível em: <http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/133747116/Mapeamento%20Sistem%C3%A1tico%20->. Acesso em: 10 mar. 2024.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FIORENTINI, Dario *et al.* O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. *In*: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues (org.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática**: período 2001-2012. 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](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf). Acesso em: 08 out. 2023.

FLORES, Maria José Batista Pinto. **Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9N7GN4/1/tesemariajosefaeufmg\\_1.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9N7GN4/1/tesemariajosefaeufmg_1.pdf). Acesso em: 10 mar. 2024.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1997.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Chico Mendes. **E-biografia**, Matosinhos, 2023. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/chico\\_mendes/](https://www.ebiografia.com/chico_mendes/). Acesso em: 21 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/YDL7fhTPbzb9tQvd7YlKgz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GARZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 21 ago. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Xapuri**. História e fotos. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/xapuri/historico>. Acesso em: 21 ago. 2023.

IFAC – Instituto Federal do Acre. **Campi**. Rio Branco, AC: IFAC, [2023]. Denominação e breve histórico dos campi. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/campi>. Acesso em: 21 ago. 2023.

IFAC – Instituto Federal do Acre. **Cursos**. Portal Institucional, Ensino. Rio Branco, AC: IFAC, [2024]. Descrição dos cursos disponíveis por campus. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos/tipos-de-cursos>. Acesso em: 21 ago. 2023.

IFAC – Instituto Federal do Acre. **Resolução CONSU/IFAC nº 01/2015**, de 26 de janeiro de 2015. Dispõe sobre Regulamentação da Carga Horária Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/orgaos-colegiados/conselhos/consu/resolucoes/2015/resolucoes-2015-1/resolucao-consu-ifac-no-01-2015>. Acesso em: 10 mar. 2024.

IFAC – Instituto Federal do Acre. **Resolução CONSU/IFAC nº 01/2019, de 09 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre aprovação das normas sobre a Regulamentação das Atividades Docentes (RAD) dos (as) Professores (as) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco, AC, 09 jan. 2019. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/orgaos-colegiados/conselhos/consu/resolucoes/2015/resolucoes-2015-1/resolucao-consu-ifac-no-01-2015>. Acesso em: 10 mar. 2024.

IFAC – Instituto Federal do Acre. **Resolução CONSU/IFAC nº 116/2022, de 21 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a Regulamentação das Atividades Docentes (RAD) dos(as) Professores(as) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco, AC, 21 dez. 2022. Disponível em: <https://ifac.edu.br/orgaos->



[colegiados/conselhos/consu/resolucoes/2022/resolucoes-2022-1/resolucao-consu-ifac-no-116-2022-de-21-de-dezembro-de-2022](https://www.ifac.edu.br/colegiados/conselhos/consu/resolucoes/2022/resolucoes-2022-1/resolucao-consu-ifac-no-116-2022-de-21-de-dezembro-de-2022). Acesso em: 10 mar. 2024.

IFAC – Instituto Federal do Acre. **Resolução nº 12/CONSU/IFAC, de 21 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre 2020-2024. Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2020\\_2024.pdf](https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2020_2024.pdf). Acesso em: 22 fev. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Pedagógica de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53217605/Paschoal-Lemme-Manifesto>. Acesso em: 08 out. 2023.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Estudo feministas, Florianópolis**, v. 21, n. 3, p. 496, set./dez. 2013. Disponível em: [scielo.br/j/ref/a/JKqXjGHZjJBQvwNKyVTTymp/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/ref/a/JKqXjGHZjJBQvwNKyVTTymp/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 10 de abr. 2024.

LIMA, Virna Lumara Souza. **A vida cidadina e a educação no Acre departamental relatadas nas páginas do Jornal Folha do Acre (1910-1920)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-de-virna-lumara-souza-lima-a-vida-citadina-e-a-educacao-no-acre-departamental-relatadas-nas-paginas-do-jornal-folha-do-acre-1910-1920.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MONTECINOS, Carmen, GALLARDO, Justo. Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o “nós” no centro. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz, ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: 2ª edição. Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Mira-Sintra: Europa-America, 1997.

MUNARI, Keiti de Barros. **Profissionalização docente**: percepções do estar na profissão. Curitiba, PR: Editora e Livraria Appris, 2018.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod\\_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf). Acesso em: 08 out. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313707004>. Acesso em: 04 de mai. de 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira (org). **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Fundação Santinalla; São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. Prefácio. *In*: SILVA, Jesué Graciliano da (org). **Institutos Federais dos brasileiros**: a história contada por quem fez. São Paulo: Artliber Editora, 2023.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PALUMBO, Dennis James. The public policy approach to understanding politics in America. *In*: PALUMBO, Dennis James. **Public policy in America: government in action**. 2nd. ed. Orlando, FL : Harcourt Brace College Publishers, 1994. Chapter 1. p. 3-36.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão Docente. **Salto para o futuro**, ano 19, n. 14, p. 2-9, out. 2009. Edição Especial. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PORTAL AMAZÔNIA. Chico Mendes: conheça a história do ambientalista acreano. **Portal Amazônia**, Manaus, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://portalamazonia.com/noticias/meio-ambiente/chico-mendes-conheca-a-historia-do-ambientalista-acreano>. Acesso em: 21 ago. 2023.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PREFEITURA DE XAPURI. Sobre o município. **Xapuri**, [2023]. Disponível em: <https://www.xapuri.ac.gov.br/paginas/munic%C3%ADpio>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2 ed. Sulina, 2004.

RAND, Ayn. **Objetivismo**: introdução a epistemologia e a teoria dos conceitos; tradução de Vinicius Rocha. 2. ed. São Paulo: LVM Editora, 2022.

RESENDE, Monalisa. DN: repúdio à proposta de alteração da Portaria 17 pelo ministério neofascista de Weintraub. **SINASEFE**, Brasília, DF, 15 maio 2020. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/dn-repudio-a-proposta-de-alteracao-da-portaria-17-pelo-ministerio-neofascista-de-weintraub/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Teoria e da prática**: uma relação dinâmica e contraditória. In: Colóquio de Epistemologia da Educação Física, 5. Anais [...]. Maceió, Alagoas-Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. p. 205-224.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72–83, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26557/16020>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SÍGOLO, Vanessa Moreira; GAVA, Thais; UNBEHAUM, Sandra. Equidade de gênero na educação e nas ciências: novos desafios no Brasil atual. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 63, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8668816/28187>. Acesso em: 09 abr. 2024.

SOUSA, Jair Moisés de.; ALMEIDA, M. C. X. A ciência não é totalmente científica. **Paradigma**, Maracay, VE, v.37, n.2, p. 106- 124, dic. 2016. Disponível em: [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512016000200009](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000200009). Acesso em: 08 out. 2023.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: ALMEIDA, Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. (Série pesquisa; v. 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA\\_Tese\\_2009.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf). Acesso em: 10 mar. 2024.

TOASSA, Gisele. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 40, n. 111, p.176-184, maio/ago., 2020. Disponível em: [scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 10 mar. 2024.

VAIANO, Bruno. Como o ornitorrinco mudou a história da biologia: no século 19, um mamífero-anfíbio australiano que põe ovos deixou o anonimato para ser conhecido como o bicho mais estranho do mundo. **Super Interessante**, [São Paulo], 29 set. 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/uma-breve-historia-do-ornitorrinco/>. Acesso em:

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. – Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008.

VERAS, Maria Leopoldina. Mensagem do CONIF. In: SILVA, Jesué Graciliano da (org.). **Institutos Federais dos brasileiros: a história contada por quem fez**. São Paulo: Artliber Editora, 2023.

VERESOV, Nikolai. Psicologia histórico-cultural, Perekhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. Entrevistadores: Flávio Fernandes Fontes; Jorge Tarcísio da Rocha Falcão; Leticia Raboud Mascarenhas de Andrade; Priscila Cristine Andrade de Sousa; José Arnaud Marques Júnior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.40, p. 1-20, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/WsMd9cFGhNGb4m8yYQxtxRc/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich, **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VON FORSTER, Heinz. **Visão e conhecimento**: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Dis, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Organização Michel Cole *et al.* Tradução José Cippola Neto *et al.* 6 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS SOROCABA

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução CNS 510/2016)**

#### **A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – CAMPUS XAPURI**

Eu, Deimisson Gomes da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “A profissionalidade docente: vivências de professores do Instituto Federal do Acre – Campus Xapuri” orientada pela Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar como os professores compreendem a sua profissionalidade considerando suas formas de atuação e vivências. Entende-se que tais questões se entretecem no processo de desenvolvimento da profissionalidade e tem como pano de fundo um determinado contexto histórico e cultural. Esta pesquisa se justifica pelo papel fundamental que a profissão docente cumpre no processo de produção e desenvolvimento da cultura humana produzida por nós e em nós.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do Instituto Federal do Acre – Campus Xapuri localizado na cidade de Xapuri, Acre, cidade onde o estudo será realizado. Neste sentido, você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a sua atuação e vivências na referida instituição.

A sua participação na pesquisa consiste em conceder entrevista via *google meet* em data e horário a ser combinado posteriormente em caso de aceite e assinatura deste termo. Para tanto, você terá que dispor de computador ou dispositivo móvel com o aplicativo *Google Meet* instalado e acesso à internet com fibra óptica na data e horário a ser combinado. A entrevista terá duração de aproximadamente 1 hora.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como

resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e constrangimento, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma instituição, atuando como docente. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo e encaminhá-lo para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o desenvolvimento da profissionalidade docente. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. 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 nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que

está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

**Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Deimisson Gomes da Silva

Endereço: Rodovia João Leme dos Santos, N. 264, Sorocaba/SP. CEP: 18052-780

Contato telefônico: (68) 999515371 E-mail: deimisson@estudante.ufscar.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

Nome do Pesquisador

---

Nome do Participante



## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista reflexiva semiestruturada

### ROTEIRO DE ENTREVISTA REFLEXIVA SEMIESTRUTURADA

#### 1. Caracterização dos participantes:

- 1.1. Formação inicial: \_\_\_\_\_
- 1.2. Formação em nível de pós-graduação/curso(s) concluído(s): \_\_\_\_\_
- 1.3. Tempo de atuação como docente: \_\_\_\_\_
- 1.4. Tempo de atuação como docente no Instituto Federal: \_\_\_\_\_
- 1.5. Cursos em que atua no IF \_\_\_\_\_

#### 2. Questões

- 2.1. 2.1. Como se deu a sua escolha em ser professor(a) e o que te fez escolher a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como lugar de atuação docente?
- 2.2. Como você compreende a profissionalidade docente? O que você considera importante no desenvolvimento do “ser professor”?
- 2.3. Como é ser docente no campus Xapuri?
- 2.4. Quais os desafios no trabalho no IF?
- 2.5. Como você vê as condições de trabalho no IF?
- 2.6. Em relação à docência no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) o que você considera importante para o desenvolvimento da docência neste contexto?
- 2.7. Fale sobre alguma vivência marcante na sua atuação como professor(a) no Instituto Federal. Como você avalia essa vivência hoje?
- 2.8. Gostaria de falar sobre algo que não foi perguntado ou retomar alguma questão?