

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 46 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10042545>



DA POLÍTICA DE CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO AO EFETIVO TRABALHO DOCENTE

Patrícia Gouvêa Nunes¹

Rosenilde Nogueira Paniago²

Teresa Sarmiento³

Resumo

O presente texto apresenta um recorte de pesquisa sobre o trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), no Brasil. O trabalho docente nos IF é evidenciado em discussões teóricas que tratam da formação de professores no contexto da EPT que, por sua vez, ante o cenário histórico da docência na EPT, precisam tratar das especificidades para a atuação docente nos IF, já que os professores, compreendidos como docentes trabalhadores, carecem de uma sólida formação diante do cenário histórico em se constituiu-se os IF. Assim, este ensaio objetiva analisar, em termos legislativos, o trabalho docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) a partir do contexto histórico da política Lei nº 11.892/2008. De paradigma qualitativo, este ensaio utilizou-se do levantamento e análise de documentos legislativos sobre os direcionamentos dos IF, desde seus antecedentes até sua criação da RFEPCT, em 2008, por meio da análise de conteúdo. Podemos aferir neste ensaio, que ao buscar a historicidade do contexto de constituição da instituição identificou-se nuances que chamam a atenção a problematização quanto ao exercício da docência nos IF, uma vez que a lei de transição de caracterização de CEFET e Escolas Agrícolas para IF, não trazia clareza quanto às especificidade das ações previstas aos(as) docentes que ali estavam ingressando, em 2008, ante o ensino verticalizado proposto na referida lei de implantação da RFEPCT, e por conseguinte, após 15 anos de implantação, datado em 2023, infere-se que é preciso avançar na efetivação das políticas de formação para trabalho docente nestas instituições ante a especificidade destacada na lei de implantação dos IF – o ensino verticalizado.

Palavras-chave: Historicidade; Institutos Federais de Educação; Políticas Educacionais; Trabalho Docente.

Abstract

This text presents an excerpt from research into teaching work at the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IF) in Brazil. Teacher work in the FIs is highlighted in theoretical discussions that deal with teacher training in the context of the EFA, which in turn, given the historical scenario of teaching in the EFA, need to deal with the specificities of teaching in the FIs, since teachers, understood as working teachers, lack solid training in view of the historical scenario in which the FIs were constituted. Thus, this essay aims to analyse, in legislative terms, teaching work in the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT) from the historical context of the policy Law No. 11.892/2008. Using a qualitative paradigm, this essay used content analysis to survey and analyse legislative documents on the direction of the FIs, from their antecedents to the creation of the RFEPCT in 2008. In this essay, we can see that when we looked into the history of the institution's constitution, we identified nuances that call attention to the problematisation of teaching at the IFs, since the law that characterised the transition from CEFETs and Agricultural Schools to IFs was not clear about the specific actions envisaged for the teachers who were joining them, In 2008, in view of the verticalised teaching proposed in the aforementioned law implementing the RFEPCT, and therefore after 15 years of implementation, in 2023, it is inferred that progress needs to be made in implementing training policies for teaching work in these institutions in view of the specificity highlighted in the law implementing the FIs - verticalised teaching.

Keywords: Educational Policies; Federal Education Institutes; Historicity; Teaching Labour.

¹ Professora do Instituto Federal Goiano (IFGoiano). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho). E-mail: patricia.nunes@ifgoiano.edu.br

² Professora do Instituto Federal Goiano (IFGoiano). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho). E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

³ Professora da Universidade do Minho (UMinho). Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMinho). E-mail: tsarmiento@ie.uminho.pt



INTRODUÇÃO

O trabalho docente cada vez mais vem sendo discutido no âmbito de investigações quanto ao exercício profissional docente, principalmente a partir de mudanças significativas ocorridas na organização social, política e econômica mundial vivenciadas pela profissão no século XX (SAVIANI, 2020; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021; ANTUNES, 2023). É, assim, fundamental para o avanço do sistema educacional brasileiro, propor investigações que buscam problematizar os intervenientes que permeiam a efetiva ação docente, tais como as políticas que regem as instituições educacionais, *lócus* do trabalho docente.

O presente texto faz parte da investigação, devidamente registrada na Plataforma Brasil, conforme parecer nº 4.767.059, que tem como objeto de estudo o trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Brasil, perspectivado pelo ensino verticalizado proposto na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais - Lei nº 11.892/2008.

O ano de 2008 datou a criação dos IF, instituídos a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Neste ano iniciou-se a implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira (RFEPCT) que visava, entre outros horizontes: democratizar, interiorizar, ampliar e oferecer educação pública em diferentes níveis e modalidades de ensino, em uma só instituição federal. Logo, os Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, foram definidos como instituições que deveriam ofertar o ensino básico, profissional e superior, caracterizando estas por pluricurriculares e distribuídas em espaços multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Há que se ressaltar as contradições do ponto de vista da perspectiva pedagógica de formação para a EPT, decorrente da legislação sobre formação de professores(as), que se expressam claramente sem destaque na LDBEN nº 9.394/1996, que rege a educação brasileira, quando não anunciam as especificidades necessárias para a formação docente na EPT, secundarizando esta atribuição às instituições de ensino que ofertam a EPT, como os IF. Isso significa que, embora a partir de 2008, – ano de implementação da lei de implantação e expansão dos IF – se tenham ampliado as vozes na defesa da importância da capacitação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não se evidenciam, com clareza, políticas públicas de formação de professores(as) incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a atuação no ensino verticalizado da RFEPCT, e, principalmente, quanto à complexidade do trabalho docente ante esta especificidade atribuída a este.

Sob esses aspectos, nos indagamos: Como é pensada a docência na RFEPCT, em termos legislativos, ao olhar a historicidade dos IF? Diante desses questionamentos, o objetivo desta discussão textual foi analisar, em termos legislativos, o trabalho docente na RFEPCT a partir do contexto histórico



da política Lei nº 11.892/2008. Para tanto, para a produção deste ensaio desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, por meio da análise documental. Como procedimento, utilizamos o levantamento e análise de documentos legislativos sobre os direcionamentos dos IF, desde seus antecedentes até sua criação da RFEPCT, em 2008, por meio da análise de conteúdo. A análise documental é, portanto, utilizada na discussão dos temas, e os dados suscitam e incluem geralmente, o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e a abordagem teórica adotada.

Segundo Lüdke e André (2018, p. 38) a análise de documentos “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, na análise de documentos recorre-se à metodologia da análise do conteúdo, pois, de acordo Bardin (2013), tal técnica deve considerar o tratamento do conteúdo dos documentos, problematizando-os de forma consistente, por intermédio de procedimentos de transformação. Bardin (2013) elucida que tal perspectiva permite ampliar a percepção da análise documental como um processo de tratamento para além de apreender somente as informações contidas nos documentos, mas, sobretudo, compreendê-los de modo contextualizado.

Para tratamento da análise dos referidos documentos, nos amparamos na perspectiva defendida por Bardin (2013) a análise documental, como técnica para o tratamento dos dados documentais, analisadas pelo viés da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2013), tendo como norte as seguintes três diferentes fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos dados; 3) a inferência e a interpretação.

Num primeiro momento, foi imperativo encontrar e selecionar fontes e, nelas, os documentos necessários para a investigação. Nesse momento, importou, portanto, a obtenção de informações advindas da legislação que instituiu a RFEPCT do Brasil, especificamente, a Lei de Implantação e Expansão dos IF - Lei nº 11.892/2008 e documentos sobre a regulamentação para a formação de professores(as) para EPT no Brasil. Num segundo momento, recorreremos ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação INEP do Ministério da Educação (MEC), para a análise dos dados referentes ao número de docentes atuando na EPT no Brasil. Os documentos selecionados e analisados neste texto foram articulados às questões explanadas neste ensaio e aos fundamentos teóricos que sustentam as discussões supracitadas da temática tratada neste.

Para a organização textual, inicialmente apresentamos uma seção sobre a historicidade da constituição dos Institutos Federais de Educação, acompanhada de alguns aspectos históricos da educação profissional no país. Em seguida discorreremos sobre o trabalho docente e a formação para a



Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua regulamentação, e sobre a docência nos IF. Ao final apresentamos algumas considerações quanto a temática em discussão.

UM OLHAR ANALÍTICO À HISTORICIDADE DE CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Os IF, de acordo com sua lei de implantação e expansão, compõem a RFEPCT, que inclui:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008, art. 1º).

Nesse aspecto, cabe refletir como é estruturada a organização da rede de instituições educacionais dos IF, locus da referida pesquisa, buscando compreendê-la a partir de Lima (2001) como uma organização escolar, socialmente construída e mantida por políticas públicas num contexto globalizado e homogeneizador dos discursos neoliberais. Por isso, a escola como organização socialmente erigida para obtenção de certas finalidades, partilha, com a maior parte das outras organizações um leque de características (objetivos, poder, estrutura, tecnologias), ao acentuar os processos de controle, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, sobretudo, segundo Lima (2011, p.254), se limita ao nível de participação das “[...] relações entre saberes, poderes e decisão política, de que são exemplo feliz as práticas de organizações internacionais e o papel reservado aos acadêmicos cujo potencial de legitimação de políticas deve ser seriamente ponderado”.

De acordo com Lima (2011), para perceber a escola como uma organização, é necessário estudá-la de acordo com dois planos organizacionais analíticos: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional a que correspondem diversas estruturas e regras. Corroborando com o autor, é necessário compreender a organização das instituições educacionais em três dimensões diferentes: a normativa (que aborda as estruturas e as regras formais, admitindo fidelidades normativas), a interpretativa (que aborda as regras não formais e informais ou ocultas) e a descritiva (que aborda as estruturas manifestas e as regras atualizadas). Para Lima (2001, p.16), “[...] a compreensão da escola como organização educativa, demanda de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos”.

Nessa conjuntura, a compreensão da organização dos IF como instituições educacionais públicas parte do pressuposto do (re)conhecimento das singularidades, especificidades, dificuldades e intencionalidades presentes na política de implantação e expansão da rede de IF, cujas intencionalidades



emergem do cotidiano nas instituições e no modo como se dá o efetivo trabalho docente. Além das atividades de ensino, estas instituições têm como finalidades desenvolver a pesquisa aplicada, atividades de extensão e a de produção cultural. Ademais, têm como objetivo realizar e estimular o desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo atividades de interlocução entre o ensino, pesquisa e extensão.

Para Pacheco (2020, p.6), “os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892 de 2008”. Assim, o autor reafirma que um dos objetivos dos IF são atuar na formação inicial, no ensino médio integrado a formação profissional, na graduação e na pós-graduação.

Diante deste contexto em que se inserem os IF, vale ressaltar que essas instituições formam uma organização de ensino com certas especificidades, pois possuem um histórico relacionado à EPT no Brasil, ofertam vários níveis de cursos e são vinculados ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que traz, para os IF, uma incumbência com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico, num sentido verticalizado.

Embora os IF sejam instituições implantadas em 2008, a história de instituições de ensino para a educação profissional já data mais de 100 anos no Brasil. Contudo, nesta pesquisa, apresentaremos alguns aspectos históricos da educação profissional a partir da Lei nº 11.741, de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, e inclui a “Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 1996). Em sua primeira versão de Lei nº 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases evidenciou a primeira tentativa de articulação dos dois sistemas de ensino, a partir da equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. A partir desta determinação posta na LDB/1961, as escolas industriais e técnicas foram elevadas ao status de autarquias, sendo denominadas de Escolas Técnicas Federais.

Conforme Frigotto (2007), com a ditadura militar, iniciada em 1964, as esferas da vida social brasileira foram impactadas e, mais uma vez, a educação profissionalizante se encarregava de fornecer mão de obra ao mercado, e o ensino técnico servia para as fábricas responderem aos interesses do mercado. O Brasil, ao longo de décadas, avançou na modernização e mudanças ocorridas nos processos de trabalho e produção, que foram determinantes para a educação profissional, pois havia a necessidade de o saber científico e tecnológico ser associado aos conteúdos ministrados nas escolas.

De acordo com Saviani (2003), com a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu como objetivo geral do ensino em 1º e 2º graus, foi promovido o desenvolvimento de potencialidades como elemento de autorrealização, aptidões para o trabalho e exercício da cidadania, o que apresenta uma mudança de paradigma na relação escola e trabalho, sem muitos contornos definidos no começo, mas que,



influenciada pelo próprio contexto econômico, essa relação se consolidou muito mais na perspectiva escola – mercado de trabalho, escola para empregabilidade.

Tal percepção, conforme Frigotto (2007), provoca a busca por romper esse pragmatismo imposto à educação profissional e que estabeleça uma formação de estudantes voltada para a compreensão do trabalho como atividade transformadora do ser humano sobre a natureza, com o intuito de promoção da existência e sobrevivência, como parte constitutiva do ser social, e não visão reducionista e submissa aos interesses do mercado. Este pode ser considerado como o maior desafio que a educação profissional enfrenta, mesmo com a criação de instituições como os IF que buscam superar essa lógica de ensino voltada somente para produção de mão de obra que responda aos anseios do mercado de trabalho.

Na final da década de 1990, o projeto neoliberal, iniciado na década de 1980, de fato, se consolidou. Os organismos internacionais, como Banco Mundial, voltaram a ditar novas regras ao sistema educacional dos países periféricos, incutindo uma lógica de mercado ainda mais severa que as sentidas até aquele momento. Frigotto (2018) afirma que, até então, por mais que os organismos internacionais já vinham adentrando os meandros das políticas sociais no Brasil, foi com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que, de fato, se consolidaram os projetos neoliberais.

Segundo Frigotto (2018), havia dois projetos educacionais em disputa no campo da educação tecnológica: um que ansiava consolidar uma educação politécnica, omnilateral, ou seja, voltada à formação integral, para o mundo do trabalho; e outra que se apoiava na formação polivalente, tecnicista, baseada no desenvolvimento de competências individuais, para atender aos interesses do mercado. O autor alega que foi neste contexto que o pêndulo se inclinou fortemente para a segunda perspectiva, com vieses conservadores e tecnicistas, e o neoliberalismo tornou-se hegemônico, influenciando diretamente a organização da EPT.

Outra autora que sustenta esta reflexão é Ramos (2014), ao alegar que os novos valores provinham da ideia de um Estado mínimo, que não mais se voltava à formação para a cidadania, mas para atender aos interesses do mercado. A autora elucida que, com a eleição de um presidente que representava todo o anseio da nova estruturação produtiva, a denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC), atual Setec, nesta direção caminhava por duas vertentes: 1) um novo modelo pedagógico para as escolas subordinadas à Secretaria, e 2) instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando todas as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Neste cenário, foi promulgada a Lei nº 8.948, de 1994, que previu, no âmbito legal, estas medidas. Ramos (2014) aponta que havia uma dualidade nesta ação, pois tanto havia componentes



conservadores, quanto a tentativa de fortalecimento da educação técnica, por meio da criação de um sistema – a cefetização –, pois as escolas técnicas federais vinham sofrendo constantes ameaças, tanto por serem transferidas aos governos estaduais, como ao Sistema S, além de poderem ser privatizadas.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), a ampliação da RFEPCT foi pensada em três fases: a fase I, que se iniciou logo após a promulgação da Lei nº 11.195, de 2005, com a previsão da construção de Escolas em locais que ainda não tinham unidades, além das periferias e municípios interioranos, os quais ainda se tratavam de CEFET, Escolas Agrotécnicas e unidades ligadas a estas. A expansão da fase II, iniciada em 2007, instituiu a criação de 150 escolas de educação técnica e profissional, distribuídas em 26 Estados. O processo, que culminou na criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi considerado, pelas autoras, por fase III. Em sua maioria, estas instituições advêm dos já instituídos CEFET e Escolas Agrotécnicas, que se aglutinam para formar os novos arranjos institucionais, e os IF caracterizam-se por abarcar, na mesma instituição, o ensino que vai desde a formação de nível médio integrado ao técnico até cursos de pós-graduação.

Com efeito, os IF possuem, segundo Pacheco (2011, 2020), em seus aspectos legais, novas finalidades e características para seu ensino, como o alinhamento de formação para cidadania e formação para o mundo do trabalho: I - ofertar EPT, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; Art. 7º - Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Ainda conforme Pacheco (2020), os IF têm com um dos objetivos trabalhar Ensino, Pesquisa e Extensão de forma articulada com a realidade socioeconômica e as necessidades do contexto onde está inserido, de modo a agregar a formação acadêmica e preparação para o trabalho, com a proposta de uma formação que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

De acordo com os dados do portal do MEC, são 38 IF, 02 CEFET, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 678 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Desse modo, a RFEPCT está presente em todas as unidades federativas do Brasil. Os IF são geridos por meio de Reitorias ligados à Setec e, como última instância, ao MEC, segundo o qual, em 2019, os números da Rede Federal continuam os mesmos, sendo 661 unidades por todo o Brasil.



Pacheco (2011, 2020), que, à época da criação dos IF, estava à frente da Setec - órgão do governo que coordena as ações da RFEPCT - assegura que a nova configuração de ensino profissional tem como premissa a promoção de uma formação contextualizada, permeada por conhecimentos, princípios e valores que podem oportunizar, ao indivíduo, a formação para a cidadania, constituindo-se numa fusão entre o ensino técnico e o científico, por meio da articulação entre trabalho, ciência e cultura, com vistas à emancipação humana. A proposta de um novo fazer para a educação profissional que, em nosso entendimento, leva a importantes implicações para o trabalho docente, já que a nova institucionalidade prevê o ensino verticalizado, não se caracteriza nem como escolas técnicas profissionalizantes da educação básica e tampouco como universidades, e é instituída sem uma preparação prévia do corpo docente para tais especificidades.

Essa nova institucionalidade amplia a oferta obrigatória de ensino da rede federal de EPT e vai além ao indicar a necessidade de refletir, não só sob uma perspectiva histórica, mas também sob uma perspectiva social, as especificidades para a atuação e da formação de professores(as) para a EPT. É sobre esse aspecto que incidimos nesta tese, pois, no que tange à atuação docente na RFEPCT, defendemos ser fundamental a relação teoria-prática, a integração dos conhecimentos gerais aos conhecimentos técnicos, o domínio didático político-pedagógico, ao relacionar educação e trabalho e a articulação do currículo a partir do eixo estruturante da EPT: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Ademais, segundo Saviani (2008), deve-se considerar o trabalho docente como princípio educativo, na perspectiva histórica e ontológica.

O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O tema da investigação que resultou neste ensaio - o trabalho docente no IF diante da proposta de ensino verticalizado da RFEPCT - é recente, já que estas instituições foram instituídas em 2008, com a lei de criação dos IF e, portanto, versa numa temática com estudos mais recentes a respeito. Estes estudos, por tratarem de instituições com pouco mais de uma década de existência, têm características variadas de análises quanto ao trabalho docente numa instituição educacional que apresenta, tanto especificidades em sua organização que implicam para a ação docente – a oferta de diversos níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição, quanto a diversidade territorial da RFEPCT que impactam nas experiências dos docentes dos IF. Por si só, isto sugere a necessidade de mais aprofundamento nos estudos sobre as especificidades que permeiam à docência nos IF.



A RFEPCT compõe historicamente instituições que já tiveram várias denominações – Escola de Artífices, Escola Industrial, Escola Técnica, CEFET e/ou Escola Agrotécnica Federais – tendo como propósito ofertar a educação profissional, técnica e tecnológica para a classe trabalhadora do Brasil. De acordo com a LDBEN nº 9.394/1996, a EPT é concebida como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, e, com a implantação da rede de IF, a EPT foi reestruturada abrangendo em sua organização curricular desde a Educação Básica a Educação Superior, por meio da oferta de cursos/programas voltados para qualificar/requalificar a classe trabalhadora e suas futuras gerações.

No Brasil, a oferta de educação profissional pode ocorrer tanto na RFEPCT, nos IF, instituições públicas estaduais, quanto em instituições privadas. Na rede pública, destacam-se os IF e instituições das redes públicas estaduais. Segundo dados do Censo Escolar 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC), foram registradas 1.892.458 matrículas na educação profissional, como um todo em 2021, contando todas as modalidades: concomitante, subsequente, EJA nível médio, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e integrada ao ensino médio.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 6/2012 (BRASIL, 2012), que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, recém substituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 - sinaliza que esta modalidade de ensino abrange os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) ou qualificação profissional, Educação Profissional de Nível Médio e Técnico, como também Educação Profissional Tecnológica (graduação e pós-graduação).

A expansão no número de instituições do IF pelo Brasil, desde sua criação na última década, tem mobilizado um número expressivo de profissionais para a atuação docente na RFEPCT. Diferentes profissionais oriundos das várias áreas de conhecimento encontram, nessas instituições, uma oportunidade de trabalho como docentes. Conforme Paniago (2023, p.9), [...] “da mesma forma que aumentaram as unidades, houve necessidade de selecionar vários professores para a carreira EBTT”. Com efeito, os dados dos censos da educação básica e superior realizados pelo Inep/MEC nos auxiliam a perceber o cenário da crescente atuação docente no país na EPT.

Segundo os dados do Inep/MEC de 2005, foram registrados 3.230 (três mil duzentos e trinta) estabelecimentos de ensino com matrículas em cursos técnicos de nível médio. Esse número refere-se, principalmente, a instituições com matrículas em cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente ao ensino médio, haja vista que a oferta da educação profissional no formato integrado era ainda incipiente. Já em 2015, foram apontados 8.040 (oito mil e quarenta) estabelecimentos de educação profissional, representando, principalmente, escolas com matrículas em cursos técnicos de nível médio



nos diferentes formatos de oferta. No mesmo período, a quantidade de docentes atuando na educação profissional mais que dobrou. Em 2005, foram contabilizados 59.687 (cinquenta e nove mil seiscentos e oitenta e sete) profissionais atuando na docência e, em 2015, o número de profissionais atuando na docência da EPT subiu para 138.584 (cento e trinta e oito mil quinhentos e oitenta e quatro).

Os dados mais recentes de 2019 do Inep/MEC apresentam grandes alterações no número de profissionais atuando na docência da EPT, sendo um total de 600.881 mil, ou seja, ocorreu um aumento significativo no número de profissionais atuando na EPT comparadas a 2005 e 2015. Embora os dados do Inep/MEC demonstrem a realidade de atuação docente na EPT como um todo no país, e não somente na RFEPCT, esses sinalizam um número expressivo de docentes atuando na EPT de modo geral, que nos provocam inquietações quanto a compreender se estes profissionais de diferentes áreas do conhecimento têm formação pedagógica específica para atuação como docentes, porquanto, conforme Paniago (2023, p.9), na seleção de professores, não há exigência específica para a atuação docente na EPT. Assim, “[...] ocorre a presença de muitos professores com formação inicial advinda de diversas áreas, como cursos de Direito, Psicologia, Engenharias, Agrárias, Ciências da Computação e, até mesmo, cursos de licenciatura em várias áreas, incluindo Pedagogia, dentre”. Ademais, como destacam Souza e Zamperetti (2023, p.21):

Frente as incertezas e processos complexos da natureza que permeiam o contexto educativo e as emergências em construir novos saberes, novos aprendizados são necessários, para que possibilitem repensar a formação de educadoras/es, que por vezes, se apresenta deficitária, fragmentada, comprometendo a práxis docente.

É válido destacar que, nos dados Inep/MEC de 2005, 2015 e em 2019, ocorre uma mudança na forma dada à denominação para coleta de dados quanto à docência na EPT. Em 2005, foram computados os dados com a designação de funções docentes; em 2015, os dados referem-se a profissionais em efetiva regência de classe. Já em 2019, a denominação dada refere-se a docentes que atuam na EPT. Traço que indica um avanço na direção do reconhecimento da modalidade de ensino da educação brasileira e que requer a reflexão de políticas educacionais para a formação docente dos(as) profissionais que atuam e/ou atuarão na EPT, dadas as suas especificidades.

As ações de formação pedagógica para atuação na EPT, todavia, parecem não acompanhar a velocidade dessa expansão, uma vez que Paniago (2021, p. 204) alerta, em seus estudos, que “a exigência da formação para a docência na EPT nos IF não tem sido evidenciada de forma explícita nos regulamentos legais do Brasil”. Os dados do Inep/MEC (2019) indicam que a oferta de cursos de licenciatura específicos para atuação na EPT ainda é pouca face ao crescente número de profissionais que estão atuando na EPT.



Embora a Lei nº 11.741/2008, que altera a LDBEN nº 9.394/1996, considere a EPT como parte da educação básica, esta modalidade da educação não compõe a matriz curricular dos cursos de licenciatura em geral, como também, conforme os dados do Inep, há poucos cursos no país de pós-graduação lato sensu voltados à formação de especialistas na EPT. Para além disso, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o tema está também ausente nas especializações em didática da educação superior.

Segundo Silva *et al.* (2021), no que tange à formação de professores para atuar na EPT, é uma área que carece de atenção nas discussões das políticas educacionais. Na mesma direção Paniago (2023) problematiza a necessidade de reconhecimento da complexidade da docência na EPT, sendo fundamental implementação de políticas educacionais que assegurem o direito dos professores à aquisição de saberes para o exercício da docência na EPT. Ainda, em pesquisa sobre a formação docente para a EPT, constatamos a necessidade de auxiliar os professores da EPT na constituição de sua identidade profissional, “[...] we consider that teachers can even work at different levels—from Technical High School to Post-graduation—however, it is fundamental that they are assisted in the formation of their professional identity” (PANIAGO *et al.* 2022, p.1631).

De acordo com Barros e Senhoras (2022), o conceito de formação engloba a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, tendo relação com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação, uma vez que a formação não se faz apenas de forma autónoma, mas sobretudo pela interformação que os(as) professores(as) podem encontrar nos contextos de aprendizagem docente que favoreçam os objetivos de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Com efeito, na pós-graduação stricto sensu, a produção acadêmica brasileira, segundo o levantamento de dados que realizamos, não há muito avanço quanto ao debate sobre a formação docente para a EPT e são recentes as linhas de pesquisa e os programas que se dedicam ao estudo dessa modalidade educacional. Os dados mais recentes do Inep (2019) reforçam o que Paniago (2021) indica em seus estudos, quando afirma que, apesar de constatar um aumento no percentual de profissionais na atividade docente dos IF com mestrado e doutorado, não é possível identificar modificações na quantidade de profissionais na docência que, efetivamente, tenham reparo pedagógico para atuação docente na RFEPCT.

De acordo com Paniago (2021), a esperada legislativa institui, por meio do Decreto nº. 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; e, em 2015, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2015 institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, substituída pela atual Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e esta designa a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da



Educação Básica, regulamentações que são destinadas também à formação dos(as) docentes da EPT, pois esta compõe a Educação Básica.

De tal modo, Paniago (2021) elucida que, no escopo da regulamentação, é válido destacar que tanto a Resolução nº 06/2012, quanto a nº 01/2021 do CNE/CP, indicam elementos para a formação dos(as) docentes da EPT, ao afirmar que esta deve ser realizada em cursos de graduação e também em programas de licenciatura. Tal resolução reforça que cabe aos sistemas de ensino oportunizar a formação aos(as) docentes que atuaram na EPT, podendo ser organizada em cooperação com o MEC e IES.

A referida lei aponta ainda que, aos(às) professores(as) que têm outras graduações, é assegurado o direito de participar de formação ou terem reconhecido os seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerados equivalentes às Licenciaturas. Portanto, é possível notar que a Lei supracitada garante aos(às) docentes ingressantes nos IF, o direito de participar de formação pedagógica que poderá ser em forma de pós-graduação lato sensu ou mesmo na forma de uma segunda Licenciatura, mas não há garantia na perspectiva da “atuação da política” (*Theory of policy enactment*) (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2021) que ocorre o cumprimento da formação para atuação na EPT. Ball (2009, p. 305) em entrevista a Mainardes e Marcondes ressalta que a “Theory of policy enactment” seria “I want to reject entirely the idea of policy being implemented, I don't think policy is implemented, which suggests a linear process whereby policy moves into practice in some direct way that is both mysterious but obvious”.

Nesse contexto, diferentes profissionais das mais variadas áreas de conhecimentos de uma extensa lista têm ingressado nas denominadas instituições especializadas em educação profissional ou atuado em outros espaços em cursos designados como da EPT sem compreender exatamente as especificidades para o trabalho docente a ser desenvolvido nessas instituições, tal como os(as) docentes que ingressam nos IF. Sobretudo, Paniago (2023, p.13) indica que “recentemente, a Resolução nº 1, de nº 6/2022, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e foca de forma específica, os profissionais da educação que atuam na EPT”, sinalizando caminhos legislativos a serem efetivados para a formação docente para a EPT.

No caso dos IF, há a oferta de cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação. No entanto, há especificidades que diferem a rede de IF das demais instituições que ofertam a EPT, como a proposta do ensino verticalizado. Nesse caso, tal especificidade pode ser um espaço fértil de questionamentos acerca dos modos como se dá o trabalho docente, considerando as distintas formas de lidar com as várias áreas de conhecimentos e especialidades técnicas. Tais questionamentos levam, ainda, a indagar se a formação docente, da forma como é realizada hoje, responde, adequadamente, às



especificidades do exercício da docência na EPT, na RFEPT, assim como nos IF, ante as demandas do mundo do trabalho contemporâneo. Isso conforme Macedo e Osório (2023, p.05) é “o grande desafio na atualidade é como implementar as ETP de forma que proporcione melhorias na qualidade do ensino e do aprendizado”.

De certo, no Brasil, os debates sobre o trabalho docente na EPT ganham maior destaque após a criação e expansão dos IF, pois, a implantação da rede de IF por todo o país amplia a oferta da docência na EPT, evidenciando que há necessidade de pensar a formação de professores para atuarem na EPT, de modo a atender às exigências dos contextos socioeconômicos e políticos vigentes, dada as suas especificidades.

Ao lidar com a temática do trabalho docente na EPT, inserimos um amplo horizonte de aspectos, desde a sua importância da perspectiva de trabalho como a constituição/formação do ser humano, passando pelo trabalho, enquanto locus de produção de saberes e de correlações de força e resistência, chegando aos desafios à formação docente para atuar na EPT e desigualdades sociais inerentes ao “mundo do trabalho”. Além disso, a docência na EPT é permeada pela lógica neoliberal com certo cunho inovador e vem despontando nesse contexto. Podemos afirmar que, ao contrário do que tem havido até então, são necessários maior regulamentação e investimentos políticos na formação docente para EPT, tanto inicial, quanto contínua, para enfrentar os desafios postos hoje neste cenário social tão complexo posto à ação docente na EPT.

Os(as) autores(as) Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) e Moura (2015) abordam, com profundidade, as concepções e princípios que fundamentam a proposta dos IF, explicitando as possibilidades de avanço da EPT nessas instituições, sem deixar de problematizar as dificuldades enfrentadas por estas numa sociedade de classes como a brasileira. Os estudos de Machado (2011, p.692) se articulam ao que os(as) autores(as) supracitados(as) sinalizam, ao indicar que

O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). Logo, se produzem diferentemente as identidades profissionais, a socialização profissional, a concepção da profissão, as práticas profissionais e os processos de profissionalização.

Para além, Machado (2019) elucida que a integração da educação profissional à educação básica esbarra em dificuldades de variadas origens: múltiplas interpretações sobre a integração, falta de formação e de tempo para os(as) docentes se encontrarem para discuti-la, e:



Para atuar na modalidade integrada, é fundamental que o professor mergulhe efetivamente nas estratégias e práticas de integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção (MACHADO, 2019, p. 213-214).

Com efeito, inferimos que a formação para o trabalho docente na EPT deve ser reestruturada considerando também a implantação da RFEPCT que propõe o ensino verticalizado, mas o que ocorreu foi o ingresso de profissionais sem as adequações necessárias, ou seja, sem a preparação dos(as) professores(as) por meio de uma formação que lhe possibilitasse compreender as teorias e os novos processos pedagógicos dessas instituições, e, ainda, sem o oferecimento de condições objetivas da docência na EPT, permeada pelo ensino verticalizado, levando à consequente desqualificação profissional dos(as) docentes que ali atuam, bem como à perda da compreensão do sentido atribuído ao trabalho docente na EPT.

Nessa direção, Oliveira (2010) adverte que o docente que atua no ensino técnico e tecnológico acaba por não ser tido como um profissional da área do ensino/educação, mas como um profissional de uma outra área de conhecimento e ali atua como docente, contudo, sem formação pedagógica adequada às especificidades da docência na EPT. Essa ausência de sentido atribuído ao trabalho docente na EPT, dada pelos docentes, dificulta a formação desses sujeitos. Para Paniago (2023), as políticas educacionais para a formação docente na EPT não elucidam de forma clara o papel da administração pública, os itinerários e concepções pedagógicas que sustentam esta formação, “[...] sinalizando para o cerceamento do direito dos professores da EPT a uma formação que os auxilie na construção da identidade de professores da EBTT, bem como para a materialidade de processos de ensino-aprendizagem de excelência do médio à pós-graduação” (PANIAGO, 2023, p.16).

A EPT tem maior ênfase em 2008 com a criação e expansão da RFEPCT pelo Brasil. Dessa forma, devemos levar em consideração a diversidade de objetivos destinados à rede federal de EPT, que preveem, entre eles, o ensino verticalizado, que se inicia com a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico e tecnológico, graduação chegando até a pós-graduação. Isso impõe para os(as) docentes, patamares variados de conhecimentos a serem mobilizados na sua atuação, desde um amplo conhecimento científico da área de atuação, até noções de gestão, bem como de referenciais pedagógicos para a atuação na EPT.

Esta nova conjuntura sócio-política e educacional do contexto dos IF, advinda de novas regulamentações legais, tem trazido para RFEPCT tensões e rearranjos diversos que vão desde a compreensão da proposta do ensino verticalizado nessas instituições, até mesmo, à necessária unidade entre formação para atuação docente e formação profissional no âmbito da EPT. Isso, considerando o



acelerado progresso técnico-científico ocorrido nas últimas décadas, o que reforça a necessidade de uma constante atualização dos cursos ofertados no IF e de uma formação contínua para os(as) seus(suas) docentes. Saber interagir com outros(as) docentes dos outros níveis regulares, se constitui como um desdobramento praticamente inevitável da integração entre ensino médio, técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação, e vai se configurando como um desafio na nova realidade dos(as) docentes da RFEPCT.

A análise de uma política educacional em sua efetiva atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021) compreende em percebê-la imbuída de múltiplas mediações geradas a partir da sua relação com um projeto sociopolítico do Estado e em efetiva ação - exercidas pelos sujeitos nas instituições educacionais. Destarte, apresentamos alguns aspectos que constituem o trabalho docente nos IF, especificamente, sob as atribuições dadas à ação docente nessas instituições.

Ao olharmos para a história da criação dos IF, inferimos que estas instituições são, portanto, o resultado de processos políticos, econômicos, históricos e sociais, culminados na lei que os instituiu. Conforme a referida lei de criação dos IF na Seção II, em seu Artigo 6º, que trata das suas finalidades e características, destacamos o inciso III: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

De acordo com a lei, a promoção da verticalização é uma atribuição a ser desenvolvida nos IF, e a concepção de integração e verticalização se insere na sua proposta curricular, de acordo com Pacheco (2011, p. 26), quando:

integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

Logo, aos(as) professores(as) dos IF cabe a atuação nas diferentes modalidades e níveis de ensino, e também oportunizar, aos(às) discentes, compartilhar os “espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (PACHECO, 2011, p. 14), por meio do ensino, pesquisa e extensão, constituindo um percurso formativo. A tríade ensino, pesquisa e extensão vem pela equiparação dos IF às universidades federais quanto aos efeitos da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, conforme Art. 2º da lei de criação dos IF.



Nos IF, os(as) docentes têm um amplo e diversificado nicho de ações previstas, que extrapolam a sala de aula nessas instituições, *lócus* que já é, por si só, bastante diversificado. Além da atuação desde o ensino médio e técnico; cursos superiores; pós-graduação; cursos FIC, espera-se na “performatividade” de sua ação: distintas disciplinas curriculares, programas e projetos ligados às áreas de formação, da tecnologia e ciência, gestão administrativa, pedagógica e financeira, produção de materiais didáticos, pedagógicos e instrumental-administrativos, diversas atividades na pesquisa, outras mais atividades de extensão e entrega de resultados a partir das ações desenvolvidas. Desse modo, aos(as) docentes, são esperadas ações tanto na dimensão didático-pedagógica na tríade do ensino-pesquisa-extensão, quanto na esfera administrativa, financeira e patrimonial dos IF.

Diante desse cenário, corroborando com Silva (2022, p. 105-106), o trabalho docente nos IF é caracterizado por sua complexidade, ao prever inúmeras atividades a serem desempenhadas. A autora sinaliza tal complexidade, ao destacar, em sua tese, as múltiplas atividades previstas para os(as) trabalhadores(as) docentes do IF,

1) diferentes níveis de ensino e de formação; 2) diferentes modalidades de ensino que oscilam entre o trabalho com a educação de jovens e adultos, abarcando dimensões que transcendem a questão educacional, passam pela multiplicidade da educação básica e técnica, abrangem a tecnologia que orienta a educação a distância e chega à heterogeneidade do nível superior, perpassando a graduação e a pós-graduação *lato e stricto sensu*; 3) a complexidade das atividades de pesquisa aplicada e de extensão tecnológica, bem como o desafio de desenvolvê-las de forma indissociável ao ensino; 4) a amarração de laços, sempre mais estreitos, entre a instituição e os setores da economia/APLs por meio do atendimento a demandas do mercado, a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento regional e local, entre outros; 5) a gestão de uma instituição multicampi estruturada em rede que atua administrativamente por meio de uma reitoria. 6) conflitos próprios da finalidade da educação e da lógica empresarial que está entranhada nos IF desde o momento de sua concepção; entre outros.

A autora ainda nos alerta que “é importante destacar que a atuação docente, por se dar em um ambiente institucional, implica formas de controle e de avaliação sobre *o que é feito e como é feito*”, (SILVA, 2022, p. 107), e que há indícios para futura criação de um sistema nacional de avaliação da EPT.

Ante isto, recorreremos à Lei nº 12.772 de 2012, a fim de verificar a respeito da estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, o que indica, em seu Art. 2º, que

São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

§ 1º A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.



§ 2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica [...] (BRASIL, 2012).

Do ponto de vista da regulamentação, Silva (2022) nos alerta que não há distinção nas atividades destinadas à carreira dos(as) docentes do magistério Superior para o magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, mas o modo como são indicadas a carreira das etapas de ensino reforça que há diferenças para a formação para atuação na EPT. Conforme a autora, esta não diferença na lei pode contribuir significativamente para a fragilização da constituição de uma identidade própria por parte dos(as) docentes dos IF.

As especialidades da organização dos IF quanto à proposta do ensino verticalizado, por um lado, oferece, aos(as) estudantes, a possibilidade de delinear um itinerário formativo que vai da educação básica ao nível superior, e, por outro, impõe, ao corpo docente, o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades simultaneamente. Isso nos alerta a compreender as implicações para o efetivo trabalho docente com a proposta de ensino verticalizado, objeto dessa investigação.

A RFEPCT, como atual política efetivada nos IF, tem, nos docentes, aqueles(as) que materializam o ensino, a pesquisa e a extensão por meio do seu trabalho. As condições objetivas, entendidas como as “políticas de atuação” (*Theory of policy enactment*) de trabalho (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2021) no ensino verticalizado, são resultados de uma nova institucionalidade dos IF que geram uma nova “performatividade” (BALL, 2011) esperada dos(as) docentes que ali atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos questionamentos que nortearam a pesquisa que culminou neste ensaio, é possível inferimos que ao buscar na historicidade do contexto de constituição da instituição identificamos nuances que chamam a atenção a problematização quanto ao exercício da docência nos IF, uma vez que a lei de transição de caracterização de CEFET e Escolas Agrícolas para IF, não trazia clareza quanto às especificidades para as ações previstas aos(as) docentes que ali estavam ingressando, em 2008, ante o ensino verticalizado proposto na referida lei de implantação da RFEPCT, e por conseguinte, após 15 anos de implantação, datado em 2023, inferimos que é preciso avançar na efetivação das políticas de formação para trabalho docente nestas instituições ante a especificidade destacada na lei de implantação dos IF – o ensino verticalizado.



Destacamos ser pertinente a problematização da “atuação da política” nos IF quanto as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional da carreira docente na RFEPCT, considerando as especificidades que a docência nestas instituições denotam - o ensino verticalizado - que prevê a atuação de professores(as) nos cursos dos diversos níveis e modalidades de ensino que os IF ofertam.

Ao tecer um olhar a historicidade dos IF, compreendemos que o processo de implantação da política de constituição da RFEPCT contribui para avanços nas políticas de formação para a docência na EPT, no Brasil, contudo a efetivação para a “atuação da política” indica nuances quanto a ausência de garantia e permanência das condições, uma vez que, como tem sido recorrente na história das instituições federais de educação profissional no Brasil, que antecedem os IF, a organização do trabalho docente depende dos rumos que cada gestão do governo federal adota para a educação profissional.

Os estudos realizados sobre a historicidade das políticas públicas, que antecedem a política de criação da RFEPCT, que deu origem aos IF, nos mostrou que a trajetória percorrida pelas instituições de EPT no Brasil, sobretudo a partir do início do século XX, fora marcada pelo assistencialismo, que prosseguiu com a intencionalidade de formar mão de obra especializada para o fortalecimento do sistema capitalista, ou seja, ao mercado de trabalho.

Entretanto, é a partir do processo crescente de globalização que se exige, não só a continuidade da formação de trabalhadores(as) tecnicamente produtivos, como também a sua solidificação, com vistas à competitividade econômica mundial. É dentro deste contexto que são estabelecidos os IF com o propósito de ofertar educação técnica, tecnológica e científica em cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição.

Diante de tal constatação, nos dedicamos, no âmbito maior da pesquisa que resultou neste ensaio, a compreender a política da nova configuração de rede pública da EPT no Brasil, adentrando na forma como é materializada nas instituições pelo trabalho docente diante do ensino verticalizado. Entretanto, destacamos que, com o passar dos anos, as ações podem ser clarificadas na medida que a institucionalidade dos IF se concretiza, contudo, elucidam elementos que induzem a perceber haver ainda incertezas quanto à compreensão do ensino verticalizado nos IF.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Editora Boitempo, 2023.

BALL, S. J. “Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa”. **Educação e Realidade**, vol. 35, n. 2, 2010.



BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Editora Edições 70, 2019.

BARROS, M. P.; SENHORAS, E. M. (orgs.). **Formação Docente:** Debates Educacionais. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 19 de janeiro de 2009.** Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016.** Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** concepções e diretrizes. Brasília: SEMTEC, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Planalto, 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Lei n. 8.948 de 8 de dezembro de 1994.** Brasília: Planalto, 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.** Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da Educação:** razão, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021.** Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.



BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 3, de 16 de novembro de 2022**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/02/2020.

BRASIL. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2023.

CIAVATTA, F. M. “Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos”. *In*: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (org.). **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Inep, 2008.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. “Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação”. **Revista Retratos da Escola**, vol. 5, n. 8, 2011.

FRIGOTTO, G. “Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs”. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2018.

FRIGOTTO, G. “A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica”. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. “A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido”. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Editora EPU, 2018.

MACEDO, Y. M.; OSÓRIO, A. C. N. “Educação profissional e tecnológica frente às novas tendências educacionais no Brasil: por uma perspectiva foucaultiana”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

MACHADO, L. R. S. “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional”. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, n. 1, 2008.

MACHADO, L. R. S. “Formação Docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização”. Belo Horizonte, MG. **Cadernos de Pesquisas**, vol. 26, n. 4, 2019.



MACHADO, L. R. S. “O desafio da formação de professores para a EPT e Proeja”. **Educação e Sociedade**, vol. 32, n. 116, 2011.

MAINARDES, J. “Interview with Stephen J. Ball: a dialogue about social justice, research and education policy.” **Revista Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, 2009.

MOURA, D.H. “A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.” **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, n.1, 2015.

NÓVOA, A.; WARSCHAUER, C. “Memórias intensas escritas num momento triste”. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, vol. 7, n. 21, 2022.

OLIVEIRA, D. A. “Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil”. **Educar em Revista**, n. 1, 2010.

PACHECO, E. “Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos”. **Educação Profissional e Tecnológica Em Revista**, vol. 4, 2020.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PANIAGO, R. *et al.* “Investigating Pedagogical Practice as a Key Element in Teacher Educators’ Work at the Federal Institutes: From Existing Actions to Desired Actions” **Criative Education**, n. 13, 2022.

PANIAGO, R. N. “A formação docente para a metamorfose do ensino nos institutos federais: um direito assegurado ou cerceado nas políticas educacionais?”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 44, 2023.

PANIAGO, R. N. “A formação dos formadores para a docência nas licenciaturas dos Institutos Federais”. **Educação Em Revista**, vol. 22, 2021.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. “Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional”. **Revista Exitus**, vol. 10, n. 1, 2020.

SAVIANI, D. “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes”. *In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. “O choque teórico da politécnica”. *In: SAVIANI, D. Educação, Trabalho e Saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

SAVIANI, D. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, 2007.

SILVA, P. F. **Trabalho, docência e autonomia nos Institutos Federais: as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFNMG (Tese de Doutorado em Educação)**. Belo Horizonte: UFMG, 2022.



SILVA, S. *et al.* R. “Formação docente na educação profissional e tecnológica: desafios e contribuições da formação continuada para atuação docente”. **Educação Profissional e Tecnológica Em Revista**, vol. 4. n.1, 2021.

SOUZA, J. S.; ZAMPERETTI, M. P. “Entre formação de professores e suas práticas: reflexões sobre o campo em disputa”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 46 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima