



A Ventania. Anita Malfatti, 1915.

Fonte: Site Anita Malfatti <<http://ver-anitamalfatti.ieb.usp.br>>

Abordagens teóricas para compreensão do processo de verticalização do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação

Patrícia Gouvêa Nunes



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrícia Gouvêa Nunes

Abordagens teóricas para compreensão do processo de verticalização do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação

1ª Edição

**Rio Verde, GO
IF Goiano
2025**

Elias de Pádua Monteiro

Reitor do IF Goiano

Alan Carlos da Costa

**Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação
e Inovação**

Iraci Balbina Gonçalves Silva

**Assessora Especial do Núcleo
Estruturante da Política de Inovação
(NEPI)**

Conselho Editorial

Bruno de Oliveira Costa Couto

Diego Pinheiro Alencar

Edivaldo Barbosa de Almeida Junior

Eliandra Maria Bianchini Oliveira

Fátima Suely Ribeiro Cunha

Flavia Gouveia de Oliveira

Flavia Oliveira Abrao Pessoa

Greiton Toledo de Azevedo

Ítalo José Bastos Guimarães

Jacson Zuchi

Jesmmer da Silva Alves

José Carlos Moreira de Souza

Júlio César Ferreira

Kássia Cristina Rabelo

Laise do Nascimento Cabral

Lara Bueno Coelho

Leonardo Carlos de Andrade

Lidia Maria dos Santos Morais

Luciano Nogueira

Marco Antonio Pereira da Silva

Marcos Fernandes Sobrinho

Maria Luiza Batista Bretas

Mariana Pirkel Tsukahara

Matias Noll

Mirele Amaral de São Bernardo

Natany Ferreira Silva

Natalia Carvalhaes de Oliveira

Nadson Vinícius dos Santos

Ondina Maria da Silva Macedo

Priscilla Rayanne e Silva

Rhanya Rafaella Rodrigues

Ricardo Diogenes Dias Silveira

Romário Victor Pacheco Antero

Thelma Maria de Moura Bergamo

Thiago Fernandes Qualhato

Tony Alexandre Medeiros da Silva

Uiara Vaz Jordão

Woska Pires da Costa

Equipe do Núcleo da Editora IF Goiano

Sarah Suzane Bertolli

Coordenadora do Núcleo da Editora

Daiane de Oliveira Silva

Assessora Técnica

Ana Paula Oliveira Sousa

Assessora Editorial

Revisão textual

Paulo Goethe

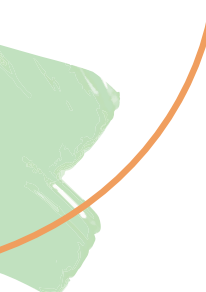
Projeto gráfico e diagramação

Carlos Nascimento

Contaccta Comunicação

Bibliotecário responsável

Johnathan Pereira Alves Diniz



© 2025 Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia Goiano – IF Goiano

ISBN: 978-65-87469-88-1 (e-book)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano

N972

Abordagens teóricas para compreensão do processo de verticalização do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação / Patrícia Gouvêa Nunes. – 1. ed. Rio Verde, GO: IF Goiano, 2025.

64 p., il.: color.

ISBN (e-book): 978-65-87469-88-1

1. Educação. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Trabalho docente.
4. Verticalização do ensino. 5. Institutos Federais de Educação. I. Nunes, Patrícia Gouvêa.
II. Instituto Federal Goiano. V. Título.

CDU: 37.01

Ficha elaborada por Daiane de Oliveira Silva – Bibliotecário/CRB 1 nº 2685

Índice

CAPÍTULO I

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: HISTORICIDADE DE SUA CONSTITUIÇÃO_____	8
---	---

CAPÍTULO II

TRABALHO, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS_____	14
---	----

Trabalho docente_____	14
-----------------------	----

Aspectos do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica_____	16
--	----

Formação, saberes e práticas profissionais docentes e identidade de professores para a atuação nos IFs_____	22
--	----

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS IFs: A POLÍTICA EM ATUAÇÃO_____	35
---	----

Implicações teóricas para compreensão do trabalho docente no ensino verticalizado dos IFs_____	35
---	----

Política de atuação, performatividade e o trabalho docente diante do ensino verticalizado nos IFs: diálogos conceituais_____	38
---	----

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS_____	44
---	----

REFERÊNCIAS_____	46
------------------	----

Epígrafe

*Houve um tempo em que minha janela se abria
sobre uma cidade que parecia ser feita de giz.
Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada,
e o jardim parecia morto.
Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde,
e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.
Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse.
E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de
seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.
Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.
Outras vezes encontro nuvens espessas.
Avisto crianças que vão para a escola.
Pardais que pulam pelo muro.
Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais.
Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.
Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.
Às vezes, um galo canta.
Às vezes, um avião passa.
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.
E eu me sinto completamente feliz.
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.*

Cecilia Meireles, A arte de ser feliz

Dedicatória

Dedico esta obra à minha avó materna Isabel (*in memoriam*), pelo legado de vida, amor, humanidade, companheirismo, paciência, humildade, resiliência e compaixão. Ao meu irmão Marcelo (*in memoriam*), pelo legado de perseverar no sonho. Ao meu pai, Adalberto, e à minha mãe, Lasara, pela presença amorosa em minha vida. À minha irmã Virgínia pelo amor, generosidade e apoio incondicional. Ao meu cunhado Rafael, pela disposição em sempre me ajudar. Às minhas sobrinhas Laura e Rafaela, por preencherem minha vida de amor genuíno e indescritível. A Deus, por me fortalecer na Fé.

Apresentação

É com extremo prazer que apresento esta obra intitulada “*Abordagens teóricas para compreensão do processo de verticalização do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação*”. Com uma abordagem meticulosa e apaixonada, Patrícia Gouvêa Nunes, experiente educadora e pesquisadora dedicada à Educação Profissional Tecnológica (EPT), oferece aos leitores um banquete intelectual que transcende os limites convencionais da docência. Nesta obra, mergulhamos em um universo vasto de possibilidades e desafios no ensino verticalizado na EPT, em que a autora não só desvela as possibilidades, a pujança do trabalho docente no ensino verticalizado. Ela também problematiza os desafios de ser professor/a em uma Instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira (RFEPC), criada por meio Lei 11.892/2008, e possui como foco o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o ensino ofertado do médio à Pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

A autora, ao longo de sua obra, vai elucidando como os professores da EPT desempenham um papel fundamental, atuando em uma ampla gama de níveis educacionais, desde o ensino médio até a pós-graduação. Enfim, problematiza como eles desenvolvem suas atividades docentes em diversos cenários, elaborando e implementando diferentes ementas e planos de ensino para atender às demandas específicas de cada curso e da diversidade de aprendizagem dos estudantes. Com isso, os/a leitores/as poderão compreender a boniteza e intensidade do trabalho docente dos professores da EPT, que engloba uma variedade de atividades que vão além do ensino em si. Além de ministrarem aulas nos diversos níveis de ensino, incluindo educação básica, cursos de ensino médio integrado ou educação profissional concomitante ao ensino médio, educação de jovens e adultos, formação inicial e tecnológica, licenciatura, bacharelado, engenharia e pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, eles também desempenham papéis de orientação, coordenação de projetos, supervisão de estágios e pesquisa, entre outras responsabilidades que envolvem o trabalho docente na EPT.

Esta não é uma obra qualquer: ao contrário de trabalhos superficiais e aligeirados, é o resultado de anos de dedicação incansável à pesquisa e ao ensino na EPT. Durante anos como professora e pesquisadora da EPT e quatro anos de pesquisa no doutorado na Universidade do Minho em Braga (Portugal), sob a orientação da renomada professora Teresa Sarmento, e sob a minha coorientação, Patrícia Gouvêa Nunes empreendeu uma jornada de investigação profunda, mergulhando nas complexidades do trabalho docente e tecendo uma narrativa envolvente e reflexiva sobre a interseção entre teoria-prática na educação tecnológica.

Durante a sua caminhada de pesquisa de doutorado em Portugal, produzida durante o desafiador período da Covid-19, pandemia que afetou todo o mundo, implicando alterações, não somente na saúde, emoções, mas também nas relações sociais, processos educacionais, economia, enfim, na forma como vivemos e trabalhamos, a autora conduziu sua pesquisa com determinação e resiliência, mesmo

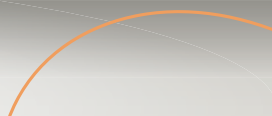


enfrentando a distância de seus entes queridos do outro lado do Atlântico. Seu comprometimento e esforço incansável resultaram na produção dos valiosos frutos desta pesquisa.

Como coorientadora e, especialmente, como colega e integrante do mesmo grupo de pesquisa, pude acompanhar a trajetória de estudo da Patrícia Gouvêa Nunes e constatar o quão humana e dedicada é essa profissional, de extrema humanidade, sempre atenta a tudo e a todos/as que estão a seu entorno. Ela evidencia que a pesquisa é o resultado de uma jornada científica, também humana e afetiva, pelo que suas narrativas e sua escrita representam em uma estratégia poderosa que permite, somente a uma pesquisadora sensível, se aprofundar para além das aparências e analisar os dados não apenas com os olhos da ciência, mas também com os olhos da alma e da espiritualidade.

Assim, de uma forma fluida, com legitimidade teórico-prática sobre a temática, Patrícia Gouvêa Nunes tece sua narrativa que vai do processo histórico de constituição dos Institutos Federais de Educação aos aspectos do trabalho docente na EPT, problematizando, refletindo sobre a formação e identidade docente, sobre atuação de professores(as) nos IF, como constituem seus saberes, identidade profissional docente. Ademais, a autora nos presenteia com uma excelente reflexão sobre o trabalho docente no ensino verticalizado, revelando sobre o que é proposto nas políticas educacionais e como se efetiva a ação docente com base nos conceitos de *“performatividade”* e *“política de atuação”* de (Ball, 2011; Ball, Maguice e Braun, 2021).

Rosenilde Nogueira Paniago



Prefácio

Prefaciara este livro de Patrícia Gouvêa Nunes é, para mim, um enorme prazer, cujo convite para o fazer agradeço.

Conheci a autora num intercâmbio entre docentes das instituições em que trabalhamos – a Patrícia no Instituto Federal Goiano, Brasil, e eu na Universidade do Minho, Portugal -, no decurso de um percurso anteriormente iniciado com a Prof^a Rosenilde Nogueira Paniago, com quem trabalhei em colaboração na orientação da tese que está na base deste livro.

Logo aí, nas conversas tecidas, conheci o interesse da Patrícia em pesquisar sobre o trabalho docente, na sua preocupação para compreender o cruzamento da vida pessoal e profissional, na formação e ação de professores do ensino verticalizado, realidade com que contacta(va) no seu contexto profissional. Confesso que, para mim, o início do processo não foi fácil por se tratar de uma realidade – o ensino verticalizado - que desconhecia em absoluto. Mas aceitei o desafio da orientação, na certeza de que um caminho trilhado em colaboração com a doutoranda e com a coorientadora me permitiria aprender mais sobre essa realidade e, assim, (re)elaborar formas de construir ciência educacional. Sim, porque orientar é *andar com*, é colaborar num processo de caminhada em que se desvendam novos saberes, com base nos andaimes teóricos e metodológicos que cada um possui.

E foi de fato um percurso interessante... pelos obstáculos encontrados num tempo inesperado e assustador como foi o da pandemia da Covid-19, que todos experienciamos, mas que Patrícia teve que superar, distante do seu país e das expectativas criadas pela sua deslocação para Braga, Portugal, e que a pandemia negou. Mesmo assim, a pesquisadora fez o percurso comprometidamente na intensificação do seu estudo, nas sessões de supervisão e nos seminários realizados num quintal, respeitando integralmente a distância definida pelas instâncias de saúde; ... pelo cruzamento de saberes entre orientanda e orientadoras numa escrita supervisiva feita a várias mãos; ... pelas perguntas e respostas muitas vezes feitas entre orientadora (Em que se traduz o ensino verticalizado? Como é possível ser professor de tantos níveis educativos? Como é a vida de trabalho desses docentes? e tantas outras) e orientanda (Os métodos (auto)biográficos poderão ajudar-nos a perceber melhor como isso se traduz para os atores sociais em causa? As perspectivas atuais de formação de professores para uma sociedade emancipadora poderão ser mobilizadas para a nossa compreensão da situação); ... pela alegria do encontro com outros investigadores, de outras partes do planeta (Paraguai, países africanos, de vários países europeus, de diferentes zonas do Brasil), com questionamentos vários, todos com o foco nas ciências da educação e nos estudos da criança; ... por tantas vias abertas a partir da escuta dos narradores que aceitaram integrar o estudo.

Uma investigação de natureza qualitativa, de teor interpretativo, não apresenta conclusões absolutas, generalizáveis a um universo, mas permite, isso sim, dar a conhecer realidades situadas,



permitindo aproximações a outros contextos com cenários idênticos, bem como, e mais importante, gerar novos questionamentos no sentido da desocultação de situações que se oferecem como realidades imutáveis, mas que não o são.

Ler o livro de Patrícia Gouvêa Nunes, para além da satisfação de contactarmos com uma leitura fluida e aprazível, em que a autora começa por se dar a conhecer através da sua narrativa autobiográfica, permite-nos aceder a um conjunto de cientistas educacionais de referência, ajuda-nos a perceber como nos meandros de uma metodologia podemos procurar a resposta a um conjunto de objetivos claramente definidos, e permite-nos, por fim, encontrar respostas às questões acima formuladas e muitas outras, incitando-nos a prosseguir o estudo atento, comprometido e fundamentado sobre formação e vidas de professores, com a consciência do papel central que os mesmos desempenham na vida de tantos outros, logo, de uma sociedade que se pretende emancipadora de cada um.

Teresa Sarmento

Braga, Portugal, 19-02-2024.

Introdução

Eu precisava pelo menos de enxergar uma parte física do vento: uma costela, o olho...

Mas a forma do vento me fugia que nem as formas de uma voz.

Quando se disse que o vento empurrava a canoa do índio para o barranco.

Imaginei um vento pintado de urucum a empurrar a canoa do índio para o barranco.

Mas essa imagem me pareceu imprecisa ainda.

Estava quase a desistir quando me lembrei do menino montado no cavalo do vento – que lera em Shakespeare.

Imaginei as crinas soltas do vento a disparar pelos prados com o menino.

Fotografei aquele vento de crinas soltas.

(Manoel de Barros, O Vento)

Nesta obra, resultante de pesquisa de doutorado realizada na Universidade do Minho, Portugal, apresentamos algumas abordagens teóricas para a compreensão do trabalho docente no ensino verticalizado proposto pela Lei nº 11.892/2008 de implantação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT. O objetivo foi problematizar as transformações no trabalho docente nos IFs em função da “política de atuação” e “performatividade” (Ball, 2011; Ball, Maguice e Braun, 2021) esperada dos(as) docentes nas atividades que desenvolvem no ensino, pesquisa e extensão dos IFs, diante do ensino verticalizado.

Para a capa deste livro, escolhemos a obra de Anita Malfatti denominada “A Ventania” e, na introdução, a poesia de Manoel de Barros denominada “O Vento”. Tanto a pintura quanto a poesia são espaços que propiciam a visão do movimento que propusemos realizar nesta obra como um todo. Na busca por compreender o trabalho docente diante das transformações com o ensino verticalizado nos IFs, vemos a imposição da proposta de verticalização tal como uma ventania, que chega de modo inesperado com promessas de chuvas e temporais, mas também de sol e primavera.

A política implementada é, sobretudo, “atuada” pelos sujeitos na instituição, numa relação dialética material e imaterial, sentida como o vento que toca, balança e movimenta tudo ao seu redor, ora arrebatando, ora tranquiliza, mas mobiliza e modifica tudo, as estruturas, os estruturantes, os sujeitos que ali atuam, e, como Manoel de Barros, ousamos, “dar ao vento uma forma concreta e apta a foto”.

Destarte, o trabalho docente nos IFs é analisado, nesta obra, a partir da compreensão desta lei supracitada, que prevê, segundo os caminhos teóricos analíticos que propusemos, uma “performatividade” (Ball, 2011), imbuída de atividades de ensino, pesquisa e extensão previstas aos(as) professores(as) que se manifestam na “política de atuação” desses sujeitos, ou seja, a relação que é estabelecida entre a

política (*policy*) e a prática, considerando que as instituições são “locais únicos de atuação de políticas, (...) em que aqueles que trabalham nas escolas destacam as diferentes maneiras, pelas quais as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas na prática” (Ball, Maguice e Braun, 2021, p. 21).

A obra foi organizada em três capítulos. Iniciamos o capítulo 1, *Os Institutos Federais de Educação: historicidade de sua constituição*, com a discussão que versa sobre a historicidade da constituição dos IFs, acompanhada de alguns aspectos históricos da Educação Profissional Brasileira (EPT). No capítulo 2, *Trabalho, formação e identidade docente: perspectivas teóricas*, discorremos sobre o trabalho docente, saberes e práticas profissionais docentes e identidade de professores, e, por fim, no capítulo 3, *O processo de verticalização do trabalho docente nos IFs: a política em atuação*, promovemos uma discussão quanto aos conceitos teóricos adotados de “*política de atuação*” e “*performatividade*” (Ball, 2011; Ball, Maguice e Braun, 2021) para compreensão do trabalho docente nos IFs – o processo de verticalização do trabalho docente nos IFs.

Capítulo I

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: HISTORICIDADE DE SUA CONSTITUIÇÃO

No capítulo I, buscamos apresentar a contextualização do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio do olhar ao contexto histórico da política que estabeleceu os IFs no Brasil. Portanto, a discussão versa sobre a historicidade da constituição dos IFs, acompanhada de alguns aspectos históricos da EPT.

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 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. Os IF, de acordo com esta lei, foram definidos como instituições que devem ofertar desde a última etapa da Educação Básica (Ensino Médio), e também educação profissional, superior e pós-graduação, todas essas pluricurriculares e distribuídas em espaços multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Além das atividades de ensino, estas instituições têm como finalidade 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, tal como indica o Art. 6º da Lei nº 11.892/2008, referente às finalidades e características dos IF:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, 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; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; 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; 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; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).



Nesse aspecto, cabe refletir também como é estruturada a organização da rede de instituições educacionais dos IF, 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, se limita ao nível de participação das

[...] relações entre saberes, poderes e decisão política, de que são exemplo feliz as práticas de organizações internacionais (UE, UNESCO, OCDE, Banco Mundial, etc.) e o papel reservado aos acadêmicos cujo potencial de legitimação de políticas deve ser seriamente ponderado. E, a concluir, a ideia de que estamos perante “novas e mais complexas conexões entre saberes e poderes” só inteligíveis no quadro do “estudo dos processos de reconfiguração do Estado, da ação de poderosas agências internacionais” e da produção de “novas formas de regulação e meta-regulação de tipo transnacional (Lima 2011, p. 254).

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), enfim,

[...] a compreensão da escola como organização educativa, demanda de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos e, no caso da abordagem que vimos propondo, especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Mas exige também que, a partir dos referenciais de análise fornecidos por aqueles, se integrem enquanto objetos de estudo os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos, isto é, as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão (Lima, 2001, p.16).

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. 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).



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 específico 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). Já em sua primeira versão de Lei nº 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 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.

Todavia, segundo 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 5692/71, que estabeleceu os objetivos gerais 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.

No 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 o autor, 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. Frigotto (2018) 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.

Segundo Ramos (2014), 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 Setec¹, 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 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. As escolas técnicas federais vinham sofrendo constantes ameaças, tanto por serem transferidas aos governos estaduais, como ao Sistema S², além de poderem ser privatizadas.

¹ Segundo o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros. Entre as suas atribuições, deve promover o fomento à inovação, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, especialmente quanto à integração com o ensino médio, à oferta em tempo integral e na modalidade a distância, à certificação profissional de trabalhadores e ao diálogo com os setores produtivos e sociais. Também deve estimular pesquisas e estudos voltados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, bem como ampliar a sua atratividade e o seu reconhecimento social junto aos jovens, aos trabalhadores e à sociedade em geral. Nesse sentido, ações de internacionalização devem ser implementadas na rede federal para estimular parcerias com instituições científicas e educacionais. Além de coordenar nacionalmente a política de EPT, a Setec responde pela manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>

² Segundo a Agência Senado, o termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares, fazendo parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

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. 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 (MEC, 2018).

Segundo Pacheco (2011), os IF trazem, 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 (Brasil, 2008).

Ainda conforme Pacheco (2011), os IF têm como proposta 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 MEC³, são 38 IF, 2 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 ligadas 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), 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

³ Dados referentes ao ano de 2022. Disponível no site: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>

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. Quanto a estes aspectos, aprofundamos as discussões na seção do capítulo que dedicamos à formação de professores(as) para a atuação na EPT.

Capítulo II

TRABALHO, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo II, discorreremos sobre o trabalho docente, saberes e práticas profissionais docentes e identidade de professores no contexto da EPT. Iniciamos com breve abordagem teórica sobre o trabalho docente, acompanhada de alguns aspectos do trabalho docente na EPT. Logo após, trazemos apontamentos quanto a articulação teórica entre formação, saberes e práticas profissionais docente e identidade de professores para a atuação nos IFs, uma vez que se vislumbram desafios e possibilidades para a formação dos(as) professores(as) ancorados nas especificidades que a RFEPCT prevê à atuação docente com o ensino verticalizado.

Trabalho docente

O trabalho docente é uma temática presente no âmbito de inúmeras investigações e há uma constância na ampliação de abordagens teóricas conceituais utilizadas para a compreensão do trabalho dos(as) professores(as). Na procura por compreender melhor o trabalho docente como objeto de estudo da pesquisa que resultou nesta obra, constatamos, por meio de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴, que há diferentes termos e expressões empregados ao trabalho docente nas pesquisas destinadas à temática, tendo como destaque: prática educativa, prática docente, atividade docente, prática pedagógica, prática didática, profissão docente, trabalho didático.

Partindo do pressuposto de que as ações do trabalho docente englobam todas as denominações designadas a ele ora mencionadas nas pesquisas que investigam e estudam o trabalho docente, entendemos que estes termos precisam ser melhor discutidos e esclarecidos do ponto de vista teórico, pois podem estar ocultando a complexidade que deve ser considerada, ao tratar o trabalho docente do ponto de vista teórico-prático. O uso desta variada terminologia sem o devido esclarecimento e conceituação pode imputar significados ao trabalho docente que descaracterizem sua complexidade e que ocasionam um possível reducionismo em seu sentido. E tal redução pode impedir avanços na profissionalização e valorização da carreira docente perante as políticas educacionais, bem como a inserção de inovações nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho docente.

⁴ Trata-se de uma fundação do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação – mestrado e doutorado – em todos os estados da Federação. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

Nessa direção, acreditamos, conforme Saviani (2008), que o trabalho docente não se limita à atribuição da carga horária de trabalho direcionada e distribuída em horas para planejamento e horas em sala de aula, e sim que o trabalho docente está para além da necessidade de prever tempos, espaços e recursos para atividades distintas dessas duas.

Em conformidade com Antunes (2009), há que se ter em conta que o mundo do trabalho exige novas atribuições dos(as) trabalhadores(as) e, dentre elas, pode-se destacar a capacidade de compreender, processar e aplicar grande número de informações e de se comunicar eficientemente. Contudo, nos questionamos como permanece o trabalho do(a) professor(a) numa instituição como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), ante o contexto imposto ao mundo do trabalho que se afasta de uma formação humanizada, aspecto que iremos abordar nesta obra.

O autor Frigotto (2003) nos auxilia, ao afirmar que vivemos num momento de contradição entre trabalho social e relações de produção no capitalismo tardio, no qual o sujeito tece sua própria história, mas em condições determinadas por relações de poder. Por sua vez, conforme Saviani (2007), entendemos que o trabalho educativo dos(as) docentes é um modo de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos sujeitos, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência, e que não se desloca das condições materiais em que é posto.

Com efeito, o trabalho não-material indicado por Saviani (2007) não está desligado de uma materialidade, mas se refere às próprias características do produto do trabalho. Dessa forma, trabalho, enquanto processo, exige e só se concretiza por ter materialidade. Todavia, os resultados deste operar humano no trabalho podem ser materiais ou não-materiais. Afirmar a materialidade do trabalho docente não significa negar a natureza não-material deste trabalho, como elucida Saviani (2003)

[...] quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não-material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção (Saviani, 2003, p.106).

Nessa perspectiva, Saviani (2003, p.107) alega que o exercício da atividade docente “implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”. Portanto, abordar o tema do trabalho docente na atualidade exige relacioná-lo às questões materiais desde a institucionalização de políticas públicas que o determinam às implicações em suas condições de formas de produção, e é nesta direção que se enfoca esta investigação.

Partindo da esteia de autores como Saviani (2008), Antunes (2009), Frigotto (2007), compreendemos que o trabalho possui papel fundante do ser humano e de suas formas de sociabilidade, e ocupa importância central na análise dos processos sociais, mesmo com os quadros de reestruturação

produtiva e suas implicações, com todas as transformações que este vem passando na sociedade mundial frente às mudanças neoliberais vigentes.

Em concordância com os autores, compreendemos que o trabalho docente, portanto, está ligado às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico. Em suma, uma ação focada na ressignificação constante da teoria-prática, concretizando-se na *práxis*. A noção que apontamos nesta tese de trabalho docente busca superar as perspectivas que compreendem e reduzem essa atividade de trabalho a um dom, ofício ou pela ideia da vocação natural, pois advogamos que não se nasce professor(a), torna-se profissionalmente um professor e uma professora com devida formação profissional adequada para tal. Ou seja, ser docente é ser trabalhador(a), pois compreendemos a docência como uma atividade de trabalho.

Aspectos do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica

O tema desta obra - 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 a ação docente – a oferta de diversos níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição, quanto à diversidade territorial da RFEPCT que impacta nas experiências dos docentes dos IF. Por si só, isto sugere a necessidade de mais aprofundamento nos estudos sobre as especificidades que permeiam a docência nos IF.

A RFEPCT, priorizada nesta obra, compõe historicamente instituições que já tiveram várias denominações – Escola de Artífices, Escola Industrial, Escola Técnica, CEFET e/ou Escola Agrotécnica Federal – tendo como propósito ofertar a educação profissional, técnica e tecnológica para a classe trabalhadora do Brasil.

Ciavatta (2008) problematiza que os IF, antigos CEFET e Escolas Federais Agrícolas, por terem se tornado instituições que ofertam vários níveis do ensino superior, evidentemente expõem a necessidade de formar professores(as) para ministrar as disciplinas dos cursos profissionais, técnicos e tecnológicos, não privilegiadas suficientemente nos cursos de formação de professores(as) das IES. Além disso, a autora ressalta que a ausência e/ou insuficiência de formação docente para atuarem nos IF pode comprometer o ensino oferecido nestas instituições, pois se a oferta do ensino nessas instituições se pautar somente pela lógica do mercado, o direito a uma formação condizente com a lógica da educação e da humanização dos estudantes é comprometida.

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. 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, 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.

É válido destacar que 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 licenciaturas 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.

Os dados mais recentes do Inep (2021) 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 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 (nº 01/2021) 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(as) 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(as) 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” (Ball, 2005) que ocorre o cumprimento da formação para atuação na EPT.

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, objeto de estudo desta tese.

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, objeto de estudo desta investigação. 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 RFEPCT, assim como nos IF, ante as demandas do mundo do trabalho contemporâneo.

As modificações no trabalho docente estão diretamente ligadas às metamorfoses do mundo do trabalho e dando respostas ao processo de reformas, regulações e regulamentações educacionais implementadas nas duas últimas décadas do século passado e início desse novo século. Desse modo, como o mundo do trabalho, de acordo com Saviani (2007), a ação do trabalho docente é marcada por tensões, contraposições, contradições, indeterminações e resistências.

Por conseguinte, nos amparamos em Saviani (2007) para a compreensão do trabalho como uma atividade que não pode ser dissociada da educação, pois, segundo o autor, a essência do ser humano é produzida por ele mesmo e esta é o próprio trabalho. Portanto, se ela não é uma dádiva natural, se é produzida pelo próprio ser humano, ele precisa aprender a ser, aprender a produzir sua própria existência. Logo, a educação coincide com a origem do próprio ser humano. O autor elucida que os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação são “atividades especificamente humanas”. O autor aponta, ainda, que a educação profissionalizante não deve se resumir a mero adestramento em determinada habilidade, pois, quando baseada no conceito de politécnica, ou seja, “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna,” (Saviani, 2007, p.161) indica o conhecimento das habilidades incorporado ao processo produtivo como um todo.

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 *lôcus* 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 (2008) 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) 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 (Machado, 2011, p. 692).

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, a formação para o trabalho docente na EPT deveria ser reestruturada a partir da 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.

Essa situação está relacionada com as transformações do mundo contemporâneo e as reformas educacionais das duas últimas décadas e início do novo século no Brasil. Segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), o Decreto nº 5.154/04, que revogou o de nº 2.208/97 e restabeleceu a possibilidade da organização curricular integrada de educação profissional e educação geral, no âmbito do ensino médio, é marcado por um processo de disputas de concepções, de construção de processos educacionais e formativos, em que a articulação trabalho/cultura/ciência e tecnologia estabeleça os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares sejam assegurados na perspectiva de sua universalização.

Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) tecem uma análise no que tange à política da educação profissional, a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97, considerado a principal regulamentação da educação profissional advinda depois do governo anterior. O objetivo principal dos autores era identificar as contradições do governo Lula, num campo de disputas entre setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, pois o compromisso do governo Lula, no início, foi reconstituir a educação profissional como política pública. A primeira ação foi revogar o decreto nº 2.208/97 e restabelecer a possibilidade de integração do ensino médio e técnico, de acordo com o art. 36 da LDB. Apesar das declarações e compromissos com a integração, a política processa-se mediante programas focais e contingentes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

O Decreto nº 5.154/2004 não foi suficiente para uma política consistente de integração entre educação básica e profissional. De acordo com os autores, portanto, a política de integração passou a não ser prioridade, e no que se refere à sua função de coordenar a política nacional, o MEC declinou de exercê-la com relação à formação integrada, espaço que passou a ser ocupado pelo CNE, assumindo, marginalmente, o debate das forças progressistas, anterior ao seu governo.

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.

Reafirmamos que tal como na Resolução nº 06/2012, a Resolução nº 01/2021 do CNE/CP indica que a formação docente para EPT pode ser realizada em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE. Ademais, a Resolução nº 03/2022, em seu art. 9º, estabelece o prazo para a implantação definitiva das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tais resoluções, bem como a LDBN nº 9.394/1996, consentem, em seus textos, que a qualificação para a atuação docente na EPT é necessária. Mas Machado (2008) alerta para a necessidade de se ampliar os cursos de licenciatura para a formação de professores(as) para a EPT, e formação continuada, que, efetivamente, tenham subsídios teóricos frente aos desafios conferidos aos(as) profissionais que atuam na EPT. Nessa direção, Machado (2008, p. 15) sinaliza ainda que os(as) docentes da educação profissional têm desafios relacionados “às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho.”

Esta nova conjuntura sociopolítica 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, 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 ensinos 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, 2005) 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.

Formação, saberes e práticas profissionais docentes e identidade de professores para a atuação nos IFs

Desde o início da implantação da RFEPCT em 2008, vislumbram-se desafios e possibilidades para a formação dos(as) professores(as) ancorados nas especificidades que a rede prevê à atuação docente com o ensino verticalizado. A Lei nº 11.892/2008, de Implantação e Expansão dos IFs, tem como foco

principal dispor sobre como é estruturada e organizada a RFEPCT. No entanto nela, é possível identificar demais regulamentações quanto à carreira dos(as) professores(as) da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) dos IFs, tal como a Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Esta apresenta orientações quanto à carreira docente na RFEPCT desde a previsão de concurso público para o ingresso na rede.

Todavia, é na Resolução do CNE/CP nº 06/2012, substituída pela Resolução de nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que podemos identificar normativas orientadoras sobre a formação para atuação docente na RFEPCT. Tanto na Resolução do CNE/CP nº 06/2012 quanto na Resolução de nº 1/2021, o Capítulo XVII é dedicado especificamente para orientar como deve ser a formação docente para a EPT. O Art. 53 § 2º prevê, aos professores(as) graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente, o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado, especificamente, para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.

O referido artigo estabelece, portanto, que se efetive a formação aos(as) docentes que ingressam na EPT e não possuem formação pedagógica, já que compreendemos, conforme (Gatti et al., 2019, p. 20), que “o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual, já se consolidaram conhecimentos”, com fins de atuação profissional, no que diz respeito à construção teórico-prática dos saberes docentes, produzindo desse modo, outros saberes enredados no/ ao espaço institucional.

Já o artigo Art. 54 da Resolução do CNE/CP nº 1/2021 nos chama a atenção quanto à formação para a docência na EPT, ao trazer que:

Podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante.

Por certo, o artigo citado da Resolução do CNE/CP nº 1/2021 admite, para atuação na EPT, o reconhecimento do “notório saber”, reforçando que não há a necessidade de formação pedagógica específica para a docência. Sobretudo, o processo de construção da ideia de “reconhecimento de notório

saber”, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, como requisito para a docência. Tanto o decurso das políticas de formação para o trabalho docente na Educação Básica quanto à atuação na EPT estão articuladas ao modelo de gestão educacional de caráter gerencialista e neoliberal, segundo Ball (2005). Logo, o “reconhecimento do notório saber” como requisito para a docência na EPT contribui para a precarização e desprofissionalização do trabalho docente na RFEPCT, que prevê a atuação docente no ensino verticalizado e, portanto, traz especificidades que carecem de formação profissional para a docência.

Ainda na Resolução do CNE/CP nº 1/2021, os Art. 55 e 57 versam a respeito de as instituições ofertarem a formação continuada de seus(as) docentes orientados:

Art. 55. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino.

Art. 57. A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área.

Os Art. 55 e 57 acima citados indicam a necessidade de problematizar a ausência de oferta de formação que atenda a esta exigência nos IFs. Ademais, é válido elucidarmos que a Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de novembro de 2022, prevê o prazo até 2030 para que a formação dos(as) professores(as) da EPT se concretize, conforme previsto na regulamentação da Resolução do CNE/CP nº 1/2021.

Ao observar as normativas que orientam como deve ocorrer a formação dos(as) professores(as) para atuar na RFEPCT, observamos que há uma predisposição a indicar que basta dominar certas técnicas pedagógicas (domínio de conteúdo; elaboração de planos de ensino e aula; avaliação; uso de metodologias de ensino), que podem ser adquiridas em cursos e programas de formação aligeirados, contraditoriamente ao que propõe a LDBEN nº 9.394/1996, quando estabelece a meta da formação superior para os(as) professores(as) de todos os níveis de ensino. De acordo com Flores (2016), ao se aproximar de certo pragmatismo que pode estar imbuído nas propostas de formação aligeiradas previstas e amparadas nas regulações, a ação docente afasta-se de uma concepção omnilateral e se identifica como uma formação restrita ao âmbito da técnica. Ao realizar uma abordagem tecnocrática para o trabalho dos(as) professores(as), a concepção do professor(a) e seu desenvolvimento profissional ficam comprometidos.

Nesse aspecto, sustentadas em Flores (2016), é importante afirmar que o que a referida Resolução prevê se afasta do que consideramos e reconhecemos como formação para a profissão e profissionalidade docente, uma vez que o(a) professor(a) da RFEPCT atua em diferentes níveis e modalidades de ensino, isso requer a formação para além da apreensão dos conteúdos da disciplina que leciona ou dos métodos de ensino, pois é preciso, antes de tudo, que o(a) professor(a) se perceba como profissional docente

diante da especificidade do ensino verticalizado. Nóvoa (1995, p.25) elucida que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade profissional da compreensão de sua ação no e para o mundo.

Brzezinski (2002) nos alerta que tendo a formação de professores(as) como foco da profissionalidade docente, a qual contribuirá para construir profissionais da educação conscientes de seu trabalho, é necessário ater-se a uma complexidade e polissemia das palavras profissionalidade e profissão. Percebe-se que a profissionalidade docente, ante as regulações que orientam a formação para atuação na EPT, tenha que se articular somente às instituições, suas políticas institucionalizadas e seus projetos pedagógicos, sendo negligenciada a efetiva formação para a profissão docente. De acordo com Brzezinski (2002) e Paniago (2016), as pesquisas sobre a formação do(a) professor(a) demonstram a necessidade de fortalecer a profissionalidade do(a) professor(a), ao sinalizarem a necessidade de oferecer uma formação profissional para a dimensão política da docência que não reduza a profissão somente à apreensão das práticas didáticas de ensino para apreensão dos conteúdos da disciplina que leciona e/ou dos métodos de ensino vinculados à aprendizagem de técnicas que se restringem somente ao contexto institucional de atuação.

Nessa direção, amparadas na autora, aferimos que as políticas educacionais de formação profissional docente, se pensadas de modo articulado somente à apreensão de técnicas de ensino, vinculadas a corresponder ao desenvolvimento econômico do país, balizam não só as possibilidades de avanço da profissão docente, como também reduzem as possibilidades de formação de sua profissionalidade, sendo necessário estar atento às intencionalidades e especificidades das políticas que são instituídas para a formação docente. Tal fato, destacado por Brzezinski (2008) em seus estudos, nos incumbiu a problematizar, nesta tese, os interesses que permeiam o efetivo trabalho docente no IF-I, para compreender como os(as) docentes se situam no contexto de formação para atuação docente na RFEPCT, de forma a se aproximar da concreticidade da realidade do desenvolvimento profissional dos(as) docentes que ali atuam.

Já o autor Day (2001, p.18) alega que desenvolvimento profissional dos(as) docentes está correlacionado com suas vidas pessoais, profissionais, dos contextos das instituições das políticas educacionais. Então, segundo ele, o desenvolvimento profissional ocorre na formação “quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas”. O autor aludido sugere que o desenvolvimento profissional docente deve primar pela formação contínua dos(as) professores(as).

Por sua vez, Nóvoa (1995) indica que o desenvolvimento profissional docente deve abranger três dimensões inseparáveis: pessoal, profissional e organizacional. Quanto à dimensão pessoal, necessita estimular reflexão crítica e autonomia dos docentes e encontrar espaços de interação entre o pessoal e profissional, para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências profissionais,

pois é com a construção do saber e do conhecimento na formação que se constitui a identidade docente. A respeito do desenvolvimento profissional, a formação parte do momento em que se investe na autonomia contextualizada da profissão docente, à formação de profissionais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e que participem na implementação das políticas educativas. Já a dimensão organizacional do desenvolvimento profissional que Nóvoa (1995) propõe trata da necessidade do investimento educativo nos projetos da instituição educacional, o que cabe considerar que formação e trabalho não são distintos, os desenvolvimentos profissional e pessoal do professor estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da instituição educacional.

Os estudos de Brzezinski (2002), Day (2001) e Nóvoa (1995) sobre o profissional docente expressam a importância da percepção da docência como profissão, para além da insistência dos governos em interferir no trabalho docente, moldando-o de acordo com o projeto de sociedade, permeado pela lógica capitalista, que o sustenta, ao negar as especificidades sociopolíticas que permeiam as políticas de formação docente.

A autora Sarmiento (2002) nos permite a compreensão da docência como profissão, quando evidencia a necessidade da busca por perceber a profissão docente inserida numa perspectiva histórica, vinculada às especificidades socioeconômicas que permeiam as instituições educacionais, na medida em que propõe, em seus estudos, a compreensão da identidade profissional docente na e pela própria ação do trabalho docente em seu contexto de atuação, entendendo que “os contextos de socialização são, enquanto tal, contextos identitários, na medida em que as identidades se (re)constroem na interação de cada sujeito e de cada grupo consigo próprio, com os outros e com as circunstâncias em que se desenvolvem” (Sarmiento, 2015, p.71).

Nessa conjuntura, Sarmiento (2002, 2015) nos auxilia a apreender o trabalho docente pelas histórias de vida desses sujeitos a partir da análise política e sociológica de como são incorporadas pelos(as) docentes do IF-I, *lôcus* desta pesquisa, a especificidade do ensino verticalizado, já que

É, pois, necessário ter em conta o sentido que cada profissional da educação confere à atividade docente quotidiana, com base nos seus valores. No seu modo de se situar no mundo, e na sua história de vida. Nas suas representações, nos seus saberes, e no sentido que atribuem na sua vida ao facto de ser professor; ou seja, no cruzamento com a nossa reflexão, esta afirmação permite-nos lançar a questão de saber como se articulam as vertentes de ordem pessoal/profissional com as de ordem organizacional (Sarmiento, 2015, p. 72).

Cabe compreender essa situação elucidada pela autora como ambígua nos IFs, pois ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) alcançaram relativa estabilidade e regularidade profissional em sua efetiva ação de trabalho, também se encontram submetidos(as) às políticas que vão desde a política que instituiu a RFEPCT às políticas de formação docente para atuação na rede. Nesse sentido, a legitimidade intelectual e a visibilidade social profissional docente, então adquiridas por terem sido admitidas via concursos públicos para o trabalho docente na RFEPCT, chocam-se com os mecanismos institucionais de controle e de gestão das identidades profissionais dos(as) professores(as), podendo reduzir sua ação aos interesses imbuídos na *performatividade* esperada pela instituição (Ball, 2005).

Tal ambivalência insere um avanço para a compreensão das particularidades que constituem o processo de profissionalização da categoria docente nos IFs, uma vez que, apoiando-se em Flores (2016, p. 08), “A profissão docente tem sido marcada por um conjunto de tensões e paradoxos que decorrem de visões distintas do papel da escola e do professor, que são, por vezes, conflituais, e que determinam o modo como o profissionalismo é encarado”.

O confronto com a realidade profissional por meio da apreciação do(s) sentido(s), dado(s) pelos(as) docentes, à formação, às especificidades e complexidades que marcam a ação dos(as) professores(as), é um aspecto que deve ser considerado para o trabalho docente nos IFs, por considerar a formação docente, nestas instituições, conforme Flores (2016), como

Não sendo um conceito estático, mas construído num determinado tempo e espaço, e indo para além da sua visão normativa, [em que] é possível identificar a coexistência de velhos e novos profissionalismos que requerem a consideração de aspectos que representam progressos e retrocessos no modo de entender a profissão docente (Flores, 2016, p. 09).

Sustentando-nos na autora, a profissão docente, analisada pelas intencionalidades que perpassam as políticas de formação, seus sentidos e significados pré-determinados pela organização estrutural da instituição educacional, propõe relações profissionais identitárias relacionadas à maneira pela qual o(a) professor(a) se identifica com seu local de desenvolvimento profissional. Como afirma Flores (2016), a profissão docente é construída por meio de vivências do seu dia a dia,

Por outras palavras, defende-se uma perspectiva mais ampla da liderança, situada no plano da ação profissional quotidiana, que não se circunscreve à sua dimensão formal. A liderança docente prende-se, assim, com o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos e situações de trabalho através da agência e da participação em iniciativas inovadoras que podem ser potenciadas por culturas colaborativas, pelo apoio e encorajamento por parte da direção da escola e pelas oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho (Flores, 2016, p. 10).

Tal como ressaltam Costa e Sarmiento (2018, p. 76), “as aprendizagens e o desenvolvimento de todos [docentes] vão acontecendo nos cotidianos [institucionais], com uma participação ativa em experiências valiosas”, e, portanto, se constituem no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Diante das contribuições de Sarmiento (2002, 2015), Costa e Sarmiento (2018) e Flores (2016), constata-se a importância de refletir o quão as políticas institucionalizadas interferem na formação dos(as) professores(as) e podem alterar a natureza das funções para o trabalho docente, pois a ação docente esvazia-se do processo do conhecimento e do ensinar, liderança e autonomia estabelecidas à ação profissional “cotidiana” e acaba por incorporar as intencionalidades institucionais a que pertence.

Outros autores dão sustentação aos questionamentos feitos nesta investigação quanto à formação para o trabalho docente no IF, como Formosinho (2009), ao indicar que o enfoque para a formação de professores, a partir dos anos 1990, recaiu, sobretudo, na preocupação com a formação especializada associada à multiplicidade de tarefas cometidas à escola de massas e à sua complexificação. Os estudos do autor indicam que, embora ocorressem mudanças na regulamentação quanto à formação de professores,

efetivamente há poucas alterações nos modelos tradicionais que norteiam a ação docente profissional “cotidiana”.

Já a autora Brzezinski (2002) nos alerta a respeito da formação docente ser permeada por perspectivas de produção, ao risco da proletarização do trabalho docente, pois o(a) professor(a) realiza uma formação para realizar seu trabalho sem a *práxis*⁵, tornando a ação docente semelhante à das produções fabris, conforme as exigências capitalistas de mercado. Corroborando com a autora, uma expectativa técnica para o trabalho docente não abre espaço para uma formação com base crítico-emancipadora, em que se inclua a contradição da realidade e o desvelamento desta a partir da dialética.

De tal modo, atendendo à importância de compreender o trabalho docente dos IFs como profissão e que suas ações se efetivem no interior dessas instituições relacionadas diretamente ao seu desenvolvimento, faz-se necessário analisá-las a partir da teoria do *capital cultural* e *habitus* de Bourdieu (2007), como produzidos e mantidos no contexto social dessas instituições. A concepção de análise para a profissão docente como detentora de um *capital cultural* (Bourdieu, 2007), associada aos fundamentos teóricos, históricos e econômicos que condicionam a docência na RFEPECT, permitiu ascender aos *habitus* produzidos pelos(as) professores(as) do IF-I, por meio da dimensão político-social da docência necessária à atividade profissional docente.

Dessa maneira, a concepção de *habitus*, tida como a definição para conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e realidades individuais, sendo, para Bourdieu (2007), o *habitus*, na relação social, determinado pela condição de classe, e se refere tanto a uma classe quanto a um grupo, permitiu, como categoria analítica, a apreciação dos *habitus* culturais imbuídos no efetivo trabalho docente no IFs, e que sinalizaram o(s) sentido(s) atribuído(s) à ação que desempenham enquanto docentes na perspectiva do ensino verticalizado.

De tal modo, consideramos, amparadas em Bourdieu (2007), os *habitus* dos(as) professores(as) não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que se interiorizam, produzem e reproduzem durante a ação do trabalho docente e se incorporam naturalmente nas formas de agir e pensar, a partir das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo.

Salienta-se que o conceito de *habitus*, para Bourdieu (2007), é um instrumento de análise que possibilita a compreensão de uma estrutura social, porém, não determinista desta. A análise perspectivada pelo *habitus* indica tendências, ou seja, disposições, compartilhadas entre os membros de determinado grupo social. Nesse aspecto, são disposições, modos semelhantes de apreender e avaliar situações, gerando um leque diversificado de práticas, mas o *habitus* não determina rigidez nas práticas, isto porque

⁵ Nas perspectivas teóricas de Pimenta (2012) e Freire (2013), compreendemos que a *práxis* é fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, assim como objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma *práxis* libertadora e revolucionária. Portanto, a *práxis* se concretiza na relação teoria-prática, que possibilita a análise concreta da realidade, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana.

o “espaço social”, para Bourdieu, (2007) é um espaço de lutas, por isso, a importância da análise a partir das estruturas simbólicas (como a cultura) como exercício da legitimação de um grupo sobre os outros.

A abordagem bourdieana, nesta obra teórica, refere-se a uma discussão a respeito das possibilidades de realizar inferências mais precisas relativas à influência do *capital cultural*, entendido como atividades culturais valorizadas socialmente, no interior das instituições, por meio do olhar atento às nuances que perpassam o efetivo trabalho docente diante do ensino verticalizado nos IFs.

Para Bourdieu (2007), o *capital cultural* pode ser dividido em três estados com distintas configurações de aquisição, a saber: incorporado, objetivado e institucionalizado. Ressalta-se que os três estados foram estudados e aprofundados, todavia, destacamos, para esta investigação, o *capital cultural* institucionalizado como aquele que ocorre na legitimação institucional dos conhecimentos adquiridos por meio das práticas institucionais legítimas em sociedade. De acordo com o autor, o capital institucionalizado unifica todos os capitais culturais adquiridos anteriormente, atribuindo, ao indivíduo, uma posição social constituída por um sistema de regras hierárquicas de dominação social. Compreendendo que o capital institucionalizado é o mais elevado grau da utilização do conhecimento adquirido com valor de troca. No capital institucionalizado, pode-se observar o uso da coerção e dominação social mediante regras e procedimentos aceitos e legitimados por instituições estabelecidas na estrutura de dominação social. Nesse sentido, para Bourdieu (2007), o processo de dominação em sociedade está intrinsecamente ligado ao capital institucionalizado.

No entanto, o capital institucionalizado é mantido pelo *poder simbólico* que, para Bourdieu (2011), é “o poder invisível”, porque é inconsciente, aquele que se utiliza dos elementos culturais de poder para a dominação simbólica, que não sabe que está contribuindo para manter o poder da classe dominante diante da luta de classes. De acordo com Bourdieu (2011), o poder simbólico está na reprodução da ordem social, ou seja, ele é estruturante de uma ordem dominante, isto porque o poder simbólico está estruturado para uma maior integração social que favorece a reprodução da ordem social. Para o autor, essa reprodução da ordem é denominada de ideologia, uma vez que faz com que o interesse de um determinado grupo seja como se fosse do interesse de todos, “inculcando” esses interesses na população. Por sua vez, a ideologia está no discurso das classes dominantes, favorecendo a ação do capital cultural institucionalizado.

Por certo, Bourdieu (2011) nos auxilia a compreender que o capital cultural institucionalizado está presente e é reproduzido e mantido nas instituições educacionais. Nessa direção, Dubar (1997) situa que este pode gerar as estruturações identitárias do professorado que atua nas instituições educacionais, sendo estas constituídas com base nos *habitus* das representações sociais que os(as) docentes constroem sobre o contexto social onde atuam, que lhes afirmam enquanto profissionais e, ao mesmo tempo, os diferenciam, e principalmente àquelas construídas sobre si mesmo, e que, assim, sinalizam, nos processos formativos, que os docentes vivenciam nas instituições educacionais elementos da incorporação da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, segundo Dubar (1997), a constituição da identidade dos sujeitos supera o simples registro de identificação, pois a identidade para si não se separa da identidade para o outro, já que a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Para Dubar (1997), o conceito de identidade está associado ao processo de socialização dos sujeitos e ao dinamismo de sua internalização. Desse modo, a identidade está atrelada às nossas crenças, valores, práticas sociais e ideais, sendo o conjunto de relações que estabelecemos no contexto histórico e nas diversas dimensões sociais.

Dubar (1997) afere que o processo de constituição da identidade, ao qual se refere por “formações identitárias”, uma vez que considera que são várias as identidades que assumimos ao longo da vida, constitui-se em um movimento de tensão constante entre os “atos de atribuição” (quando os outros dizem ao sujeito o que ele é, designado pelo autor, por “identidades virtuais”) e os “atos de pertença” (quando o sujeito se identifica com as atribuições dadas pelos outros e se adere ao que o autor denomina por “identidades atribuídas”). De acordo com o autor, enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se manifesta, precisamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e a vontade do próprio sujeito em ser e admitir determinadas identidades sobre si. Por conseguinte, conforme o autor, o que está no cerne do processo de constituição identitária é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só ocorre no âmbito da socialização dos sujeitos, ou seja, a “identidade nunca é dada, é sempre construída, e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor, é mais ou menos durável” (Dubar, 1997, p. 104).

Corroborando com Dubar (1997), a centralidade das discussões do conceito de identidade está vinculada ao processo de socialização e com a constituição das características pessoais e sociais produzidas durante toda a trajetória de vida dos sujeitos. As experiências vivenciadas ao longo do percurso pessoal nas relações sociais constituem o que o autor denomina por “formações identitárias”. Nessa direção, sustentadas no autor, aferimos que os diferentes momentos vivenciados no processo de socialização dos sujeitos (desde a infância, as relações com os familiares e amigos(as), a escolarização, à relação com o mundo do trabalho), que envolvem as experiências pessoais e profissionais, constroem o “eu subjetivo” de um indivíduo.

Não obstante, é necessário destacar que compreendemos, tal como o autor, a concepção da identidade como um processo inacabado, complexo e resultado da tensão entre o sujeito e as condições sociais em que vive, portanto, uma constituição contínua e não linear. Logo, o movimento constitutivo da identidade do indivíduo decorre do *lôcus* em que se encontra, o que implica, fundamentalmente, considerar, suas relações pessoais, sociais e profissionais.

Partindo desse pressuposto, é por meio das experiências sociais que os sujeitos constroem sua existência, relacionam-se, aprendem e ensinam, e, nesse processo dinâmico, vão constituindo também a identidade profissional. Nas considerações de Dubar (1997), a identidade profissional incide por períodos de (re)construção e se altera de acordo com as modificações do contexto histórico, social, econômico e político, e se estrutura a partir da significação social da profissão.

Nessa direção, sustentadas pelo autor, apreendemos que, para a compreensão do trabalho docente nos IFs, é imprescindível a discussão sobre a identidade profissional docente, uma vez que é por meio dela que podemos compreender o(s) sentido(s) dados pelos(as) professores(as) em efetivo trabalho, pois ali vão se conhecendo, (re)conhecendo e se legitimando em sua profissão. Apoiadas em Dubar (1997), entendemos que, nos processos de socialização social, emerge a identidade profissional docente, mobilizada pelas vivências diárias, nos diferentes momentos em que os docentes interagem no ambiente profissional, estabelecendo relação com saberes específicos da profissão, e experienciam tudo de maneira singular na instituição onde atuam, sendo este um período tensionado e de novas descobertas que sinalizam elementos da constituição da identidade dos(as) professores(as) da EBTT.

Segundo o autor, a identidade profissional docente trata de uma perspectiva que detém especificidades e condicionantes, tais como as relações com o outro, socialização, o contexto de trabalho institucional, as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional docente e a profissionalidade, que sinalizam elementos de sua constituição no espaço profissional. Na mesma direção, Gatti (2004, p.247) esclarece que “o trabalho constitui um espaço para ocorrência das negociações identitárias, as quais darão origem a uma estrutura de identidade profissional”, sendo esta resultado das interações construídas pelos(as) docentes neste contexto.

Da mesma forma, para entender as alterações que estão ocorrendo no campo do trabalho docente, é preciso situá-las no interior das transformações que acontecem em todo âmbito social, pois estas impactam diretamente no setor educacional. Dessa forma, far-se-á uma breve incursão, nesta obra, no campo teórico dos saberes profissionais para a docência, tendo como ponto central a interlocução desses saberes com a formação para o trabalho docente na RFEPCT.

Dada a especificidade do campo teórico para a discussão a respeito da formação e saberes profissionais para a docência, reconhecemos que há várias vertentes e, embora consideremos ser imprescindível para a compreensão do trabalho docente nos IFs dedicarmos-nos à compreensão da formação e dos saberes profissionais para a docência, nesta tese buscamos anunciar a importância destes para a formação e atuação profissional docente. Destarte, buscamos transitar em autores que tratam os saberes profissionais para a docência como a ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência.

Para Nóvoa (1995), o desenvolvimento dos saberes docentes no âmbito internacional traz uma abordagem no sentido de dar voz aos(as) professores(as), ao buscar analisar sua trajetória, história de vida, admitindo-o como foco central nos estudos e debates, procurando produzir um novo tipo de conhecimento aproximado da realidade educativa e do “cotidiano” docente.

Já os estudos de Freire (2011) versam a respeito do aspecto da formação docente em conjunto à reflexão sobre a prática educativa progressiva em benefício da autonomia dos(as) professores(as). Conforme o autor, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores(as) críticos(as) e progressistas necessitam ser obrigatórios à formação docente e podem ser enumerados de um a dez: 1) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua

construção; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Nessa conjuntura, ao nos debruçarmos nos teóricos que discutem os saberes docentes, compreendemos que estes são eminentemente interativos, construídos na relação com os demais sujeitos que estão presentes na comunidade institucional e são também mediados pelo conjunto de regras e normas na instituição educacional. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2012) destacam nos estudos sobre os saberes dos professores, quando nos alertam que a relação entre o conhecimento sobre o trabalho e o trabalho efetivo não apresenta clareza perfeita e controle completo, uma vez que, segundo os autores, o trabalho constitui sempre um momento de alteridade ante a consciência do professor. O professor possui saberes, regras, rotinas e recursos incorporados ao seu trabalho sem que ele mesmo tenha conhecimento explícito sobre essa posse.

Os estudos dos autores Tardif e Lessard (2012) depreendem a respeito dos saberes docentes, atentando-se a duas principais vertentes: o saber dos(as) professores(as) em seu trabalho e em sua formação. Estes autores evidenciam que é fundamental relacioná-los com o contexto e condicionantes das instituições educacionais em que estão inseridos os(as) docentes e, por isso, os saberes só têm ou adquirem sentido na sua relação com o trabalho dos(as) professores(as). Nessa conjuntura, os saberes docentes referem-se a um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho docente.

Para Tardif (2011), os saberes docentes são sociais, contextualizados e individuais, dando margem a uma ampla discussão sobre o assunto. De acordo com o autor, o saber não é algo solto no espaço, pois o saber dos professores(as) é o saber que está relacionado com a pessoa e a identidade deles(as), com a experiência de vida e com a sua trajetória profissional, com as suas relações com os(as) discentes e com os demais sujeitos da instituição educacional.

Nesse viés, para Tardif e Lessard (2012), o trabalho docente é uma atividade profissional baseada e influenciada pelas interações humanas e deve ser visto sob uma ótica interdisciplinar, considerando as contribuições da sociologia do trabalho e das organizações, ciências da educação, teorias da ação, ciências cognitivas e ergonomia. Os autores supracitados consideram os saberes docentes de modo integrado por quatro saberes diferentes: 1) da formação profissional (a formação pelas instituições de formação de professores); 2) disciplinares, relacionados com os saberes das diferentes áreas do conhecimento; 3) curriculares, associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; 4) experienciais, vinculados ou baseados no trabalho cotidiano dos(as) docentes.

As autoras Pimenta e Anastasiou (2014) caminham na mesma direção ao defender que são quatro saberes necessários ao exercício da docência: 1) saberes da experiência, que se referem ao modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2) saberes da área do conhecimento, conhecimentos científicos específicos das diferentes áreas de conhecimento; 3) saberes pedagógicos, que se referem ao

saber pedagógico para pensar o ensino como uma prática educativa para a formação do ser humano; e 4) saberes didáticos que seriam responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino, práxis pedagógica, para ensinar nas situações contextualizadas.

Nessa mesma direção teórica, Paniago (2016, 2017), embora considere que a formação inicial não atende todas as necessidades formativas dos(as) professores(as) para a sua atuação profissional, afirma sobre a importância de a formação inicial contemplar possibilidades de construção de uma matriz de saberes. Tal como afirma a autora (2017, p.80): “1) o conteúdo da área de formação, condição essencial na docência; 2) a pedagogia do conteúdo; 3) o currículo e sobre as Ciências da Educação; 4) sobre o aluno e a forma como aprende; 5) o contexto e a comunidade educativa; 6) práticas de reflexão e investigação; 7) sobre a inter e transdisciplinaridade”. Conforme a autora, é preciso que os(as) professores(as) aprendam a mobilizar estratégias que auxiliem a aprendizagem dos(as) estudantes, para além de dominar o conteúdo específico de sua área, o que implica o conhecimento dos referenciais teóricos e epistemológicos das Ciências da Educação, com vistas a compreender os diversos aspectos que influenciam a sua forma de aprender, de ser e de conviver no ambiente profissional.

Considerando, conforme Saviani (1996, p.36), a natureza e especificidade do trabalho docente que não se concretiza na transformação direta da matéria natural, “o processo educativo é um fenômeno complexo, dinâmico e multidimensional, assim como os saberes nele envolvidos também o são”. Segundo Saviani (1996), os(as) docentes para a atuação profissional devem dominar algumas categorias e demais que estejam relacionadas aos saberes docentes, sendo: I) O saber atitudinal: referente ao saber relativo aos comportamentos desempenhados na atuação docente; II) O saber crítico-contextual: referente ao saber oriundo das concepções sócio-históricas e culturais que delimitam a prática educativa no sentido de mobilizar os(as) estudantes para o desempenho social, de forma crítica, ativa e inovadora; III) Os saberes específicos: referem-se aos saberes das disciplinas que compõem o currículo das instituições educacionais; IV) O saber pedagógico: refere-se aos saberes das ciências da educação que estão relacionados às orientações do trabalho educativo, de modo a se efetivar a *práxis*; V) O saber didático-curricular: referente aos saberes relativos aos modos de organização e realização da prática docente e pode ser compreendido como o saber-fazer docente.

Com base nos saberes que devem ser construídos pelos(as) docentes em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996) afirma que esses saberes configuram o trabalho para além da docência, visto que considera o trabalho educativo, que é próprio do educador, como processo educativo complexo e, por isso, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de ‘saberes’, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Em seus estudos, o autor nos atenta para o fato de que educador é aquele(a) que educa, logo, necessita saber educar, aprender, ser formado, ser educado para ser educador, enfim, dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, Saviani (1996, p. 145) sugere a inversão dos termos em questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina



os saberes que entram na formação do educador”. Segundo Saviani (1996), o(a) professor/educador(a), como sujeito histórico, tem uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e essas concepções determinam os tipos de saberes mobilizados por ele numa determinada situação em sala de aula e fora dela, uma vez que consideramos, tal como o autor supracitado, que a educação e a docência estão permeadas por interesses econômicos e, portanto, podem determinar a condução do efetivo trabalho docente nas instituições educacionais.

Diante da discussão de algumas das principais frentes teóricas que discutem a formação, profissão e identidade docente, buscando articular as discussões destas aos saberes profissionais para a docência, compreendemos a complexidade dos significados, sentidos e as especificidades contidas no âmbito do trabalho docente, especificamente dos IFs, sendo esses determinados pelo *habitus* cultural produzido e reproduzido nas relações sociais que ali ocorrem em sua dimensão política, surgem inquietações, na interpretação sócio-histórica e cultural da realidade do trabalho docente da RFEPCT, que propiciamos compreender a partir das discussões teóricas propostas nesta obra.

Capítulo III

O PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS IFS: A POLÍTICA EM ATUAÇÃO

Neste capítulo III, apresentamos os principais conceitos - “*política de atuação*” e “*performatividade*” - adotados na investigação que culminou nesta obra para compreensão do processo que denominamos de verticalização do trabalho docente, diante do ensino verticalizado proposto pela Lei nº 11.892/2008 de implantação e expansão da RFEPCT. Inicialmente, trazemos uma discussão quanto às implicações teóricas para a compreensão do trabalho docente no ensino verticalizado dos IFs, seguida de uma discussão, a fim de estabelecer diálogos conceituais entre a abordagem teórica de Ball, (2011); Ball, Maguice e Braun (2021) sobre *política de atuação*, *performatividade* com o trabalho docente diante o ensino verticalizado nos IFs.

Implicações teóricas para compreensão do trabalho docente no ensino verticalizado dos IFs

Os conceitos teóricos em que se fundamenta a investigação que resultou nesta obra – *política de atuação e performatividade* – têm sido desenvolvidos por Ball (2011), no viés da sociologia da educação, e buscam desvelar as relações entre as questões macrosociais e políticas, e as questões micro específicas atinentes nas instituições educacionais. Ball, Maguice e Braun (2021, p. 21) inferem ser possível perceber uma política na prática - o efetivo trabalho docente no ensino verticalizado em seu contexto - ao

(...) compreender o envolvimento criativo dos professores em práticas das políticas, para reconhecê-los como atuantes da política – e ao mesmo tempo, procurarmos identificar os limites dessa criatividade, os enquadramentos discursivos e materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e excluir outros.

Nesse sentido, a atuação política é entendida por Ball (2011) como aquela que possibilita ampliar o horizonte de análise da efetiva ação política, ao dar voz aos sujeitos que a exercem nas instituições educacionais, pois reconhecemos os(as) docentes como aqueles(as) que estão

envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significam, o que poderia ser ou deveria ser feito na prática, como essas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas. (...) as políticas são “personalizadas” e estão ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas. Assim, as políticas são atuadas e não implementadas (Ball, Maguice e Braun, 2021, p. 21).

Ball (2011, p.07) expõe a ideia de que as políticas não são implementadas, mas “encenadas”, considera que as “políticas são contestadas, interpretadas ou encenadas em uma variedade de arenas da prática e a retórica, os textos e os significados dos formuladores de políticas nem sempre se traduzem diretamente e de forma óbvia em práticas institucionais” (Ball, 2011, p.07).

A concepção de *performatividade*, por Ball (2005), é apreendida como o mecanismo político central para transformar as subjetividades dos indivíduos, tais como dos(as) docentes, ante o contexto global de um projeto para a educação para o setor público atrelado à inserção de aspectos típicos do mercado e seus pressupostos econômico-produtivos, competitivos e individualistas. O autor apresenta a *performatividade* e os princípios que a caracterizam como resultados de desempenhos educacionais, princípios de competição, individualismo, falta de debate político e social sobre a função da educação e da escola pública, uma vez que

Novos papéis e subjetividades são produzidos, à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo” (Ball, 2005, p. 546-547).

O autor ressalta a importância de apreender para as subjetividades dos indivíduos em atuação ao percebê-las como os “padrões, segundo os quais contextos experienciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a nossa própria imagem, o sentido de nós próprios e dos outros e as nossas possibilidades de existência” (Ball, 2010, p.19), no contexto em que estão inseridos e produzem suas experiências.

O autor chama a atenção em seus estudos, que, a partir da reforma do mercado no setor público, instituiu-se, na educação, um ambiente propício para consumidores e produtores, marcado por critérios de competição, meritocracia e individualismo, que possibilitam promover modos de vigilância e automonitoramento, por meio de diferentes sistemas de avaliação, da determinação de objetivos e da comparação de resultados (Ball, 2011).

Ball (2001) sinaliza a *performatividade* para anunciar a imensidão de atividades esperadas da performance profissional dos sujeitos em atuação na busca por monitoramento e controle das práticas profissionais. Ainda afere que a *performatividade* define

Uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho de sujeitos individuais ou organizações funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ela significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. (Ball, 2001, p. 109).

Ball (2010, p. 41) prossegue, apontando a *performatividade* como “um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações”, que, de acordo com o autor, por meio de medidas de avaliações, inspeções e verificações impostas ao cotidiano de trabalho, justificadas no intuito de garantir a “qualidade” educativa, manifesta-se como um instrumento mais amplo de organização de novos modos de gestão de sujeitos. O autor prossegue, esclarecendo que

Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados

e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. O desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções (Ball, 2005, p. 548-549).

Por sua vez, Ball (2005) elucida que a *performatividade* é um potencial mecanismo de controle das ações que os(as) docentes desempenham ou venham a desempenhar nas diferentes atividades previstas no ensino, pesquisa e extensão, especificamente nos IF, dizendo-lhes, por meio das políticas educacionais que norteiam a organização dos currículos, o que e como lecionar. Com tais prescrições, as possibilidades de reconhecimento das subjetividades desses indivíduos em ação docente são reduzidas, de forma que se impede a constituição da identidade docente desses profissionais. Por certo, Ball (2005, p. 548) sugere

(...) que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (...) – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia.

Nessa direção, os(as) professores(as) são reduzidos “a representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias” (Ball, 2005, p.549). Nesse escopo, a *performatividade* exerce um papel central para a responsabilização dos(as) docentes pelo sucesso e insucesso da educação, ao designar, a estes sujeitos, que respondam às condições objetivas da educação, sem a participação direta do Estado, então,

a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja (Ball, 2005, p.550).

A este respeito, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 13) esclarecem que os indivíduos são inseridos intrinsecamente na história e na cultura da qual, ao mesmo tempo, são detentores e parte constituinte como sujeitos “criativos”, já que

Nossos valores e preferências em relação ao mundo, assim como as explicações e justificativas que apresentamos para nossas escolhas são/estão inapelavelmente habitadas pelas intenções do Outro (social e cultural), mas também produzem efeitos sobre ele. Essa dupla possibilidade aparece de forma mais clara quando procura explicar justamente a diferença entre as noções de “implementação” de políticas e de “atuação” da política. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos de política.

Destarte, compreendemos, amparadas nos(as) autores(as) supracitados(as), que as reformas do Estado e da legislação educacional brasileira não são pensadas isoladas ou desconectadas do contexto econômico mundial; estas têm colaborado, veementemente, para se consubstanciarem como indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social do país. Nesse contexto, foram empreendidas,

gradativamente, reformas dirigidas à educação superior, à educação básica e à EPT, entre outras, aparentemente desconectadas, mas intensamente vinculadas ao novo modelo de educação que busca criar no país, este orientado pela lógica do mercado.

Dessa maneira, ao definir os conceitos teóricos adotados para compreensão do ensino verticalizado que impacta diretamente no efetivo trabalho docente nos IFs, apresentamos as dimensões teóricas adotadas para apreensão do processo de verticalização experienciando na docência dos IFs, com a discussão teórica mais aprofundada dos conceitos de *política de atuação e performatividade*.

Política de atuação, performatividade e o trabalho docente diante do ensino verticalizado nos IFs: diálogos conceituais

A partir dos estudos realizados, tanto na legislação quanto nas pesquisas sobre o ensino verticalizado nos IFs, observamos três vertentes principais adotadas para compreensão do ensino verticalizado proposto para a RFEPCT. A primeira aponta basicamente o que a lei de implantação indica, pois verticalizar o ensino está relacionado com a oferta de cursos da mesma área e/ou eixos em diferentes níveis e modalidades, na mesma instituição, oportunizando aos(às) estudantes cursar do ensino médio à pós-graduação. O segundo traz o mesmo sentido, contudo aponta este como um percurso formativo em que são otimizados os custos e a garantia da oferta de uma formação pública de qualidade, conforme a missão dos IFs exposta em lei. Por fim, o terceiro é o que denominamos, na pesquisa que resultou nesta obra, de verticalização do trabalho docente, considerando este como aquele que precede o ensino verticalizado e pode acrescentar tanto possibilidades quanto desafios à atuação docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados nos IFs.

As três vertentes postas para ensino verticalizado na RFEPCT são indissociáveis, então, ao nos remetermos ao processo que denominamos de verticalização do trabalho docente nos IFs, nosso olhar está atento às demais vertentes que permeiam a ação dos(as) professores(as) que atuam na instituição, já que estas impactam diretamente no efetivo trabalho docente nos IFs.

Desse modo, os conceitos de *política de atuação e performatividade*, adotados na investigação que resultou nesta obra, possibilitaram a análise do processo de verticalização do trabalho docente nos IFs com a política de implantação e expansão da RFEPCT no Brasil, que prevê e estabelece o ensino verticalizado nos IFs. Por certo, ao trazer tais conceitos, consideramos, conforme Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas educacionais não apenas no âmbito de sua produção legislativa, mas, sobretudo, no momento de sua interpretação e tradução pelos sujeitos que atuam nas instituições educacionais, nesta obra, em específico, os IFs.

Consideramos, conforme os(as) autores(as) citados(as), que a política é resultado de disputas de várias demandas contextuais e envolve os diversos sujeitos da instituição educacional em estreita relação com a política em questão. Dessa forma, nosso foco, neste capítulo, foi perceber como o ensino verticalizado previsto numa política é posto em ação pelos(as) docentes dos IFs, a partir do olhar

ao(s) sentido(s) dados pelos(as) docentes à *performatividade* esperada nas atividades previstas aos(as) professores(as) seja no ensino, pesquisa e extensão, ou quando atuam na gestão da instituição.

O conceito de política de atuação (*policy enactment*) tem sua origem no destaque teórico que Ball (2011) dá às micropolíticas, em seus estudos, no campo das políticas educacionais. Segundo Rosa (2019), a teoria elaborada pelo autor enfatiza as percepções dos sujeitos a respeito dos limites e das possibilidades de suas ações nas circunstâncias em que se encontram, sejam estes limites políticos, culturais e/ ou econômicos que permeiam tal contexto. De tal modo, Ball (2011), ao conceber as instituições escolares como espaços de luta ideológica, nas quais diversos aspectos das políticas disputam lugar nas práticas dos sujeitos, defende que as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas são “atuadas” na prática nas instituições, porquanto são interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes maneiras, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam.

O conceito de atuação de Ball (2011), com a colaboração de Maguire e Braun, está em que “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de maneiras igualmente complexas” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 9). É válido salientar que o conceito de atuação nos auxilia na análise das políticas educacionais, pois se distingue, conforme Ball, Maguire e Braun (2021) apontam, na implementação e na atuação de políticas.

Segundo os(as) autores(as), implementação seria, em regra, compreendida, em parte de estudos e pesquisas acadêmicas, como “um processo de cima para baixo ou de baixo para cima de fazer a política funcionar” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 18), designando uma espécie de cisão entre a política (enquanto texto) e sua implementação, ou seja, tal conceito nos permite não somente verificar a implementação da política que prevê o ensino verticalizado nos IFs, mas como os(as) professores(as) percebem e experienciam, em sua atuação enquanto docentes, o que é previsto em lei para as instituições da RFEPCT.

A autora Rosa (2019) nos esclarece que Ball alerta que não se pode negligenciar o que o autor denomina de “micropolítica”, pois “essas teorias se tornam ideológicas na visão do autor, porque se concentram em aspectos técnicos da administração escolar para prescrever o que deve ou não ser feito. São teorias, como ele mesmo diz, que preferem um debate conceitual abstrato e “arrumado” a lidar com a realidade “bagunçada” vivida no cotidiano” (Rosa, 2019, p. 04).

O conceito de *política de atuação* procura compreender a política como um processo dinâmico, criativo e não-linear, atendendo ao pressuposto de que as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias, nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer é estreitada ou alterada” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 21). Nessa perspectiva, observamos que a política que prevê a oferta do ensino verticalizado nos IFs não apresenta, em suas diretrizes, ações previstas ao efetivo trabalho docente ante o processo de verticalização vivenciado por esses sujeitos, fato que pressupõe ser o contexto institucional, em que “atua” o ensino verticalizado, determinante para a efetiva percepção destas, pois envolve os processos criativos de interpretação e tradução dos sujeitos que atuam diretamente (Ball, Maguire e Braun, 2021).

A interpretação da política parte, a princípio, de uma (re)leitura atenta ao que a lei prevê e estabelece, pois é a partir dessa (re)leitura, considerando toda a historicidade desta, que se observa como os sujeitos/docentes dão sentido(s) e promovem a atuação da política na instituição, ou seja, traduzem no exercício da docência o processo de verticalização do trabalho docente nos IFs.

Nesse sentido, ao tomar o conceito analítico de política de atuação nesta investigação, retomamos, em Saviani (2008), que compreendemos que a formulação do texto de uma política não se dá de forma neutra, é sempre permeada pela lógica do capital, embora a lei de criação dos IFs esteja embasada num ideal de EPT, que possui uma história que antecede a concepção da RFEPCT. De acordo com Mainardes (2006), a educação, quando pensada pela lógica do capital, evoca um forte controle sobre a atividade docente e emana critérios de competição e individualismo, processo pelo qual Ball (2011) denomina como performatividade, que tem como cerne resultados e desempenhos dos sujeitos, os quais ruem princípios democráticos, como autonomia e cooperação, impossibilitando o exercício da docência comprometido com um programa de educação baseado em justiça e equidade social, premissa que também está presente na lei de criação da RFEPCT – os IFs.

O conceito de atuação da política é bem explanado pelos(as) autores(as) Ball, Maguire e Braun (p, 143, 2021), que trazem, como ponto central, uma investigação do processo de atuação da política a partir de seu país de origem, a Inglaterra, pois consideram que

(...) as escolas são aqui tratadas não como casos a serem comparados ou como amostras exemplares a terem seus resultados extrapolados para todo sistema. As escolas, inseridas em uma dinâmica complexa, são o centro da atuação política: entidades que não são simples nem coerentes, mas uma rede precária de diferentes e sobrepostos grupos de pessoas, artefatos e práticas (Ball, Maguire e Braun, p, 143, 2021)

Para construir a teoria da atuação da política, são recorrentes as referências aos teóricos que Ball (2011) articula em trabalhos anteriores, tal como Foucault e Barthes, mas também são feitas referências à Actor-Network-Theory (ANT), à abordagem do ciclo de políticas e a Fairclough. Os autores Ball, Maguire e Braun (2021) retomam as noções de política como texto e política como discurso, para alegar que os textos das políticas educacionais tendem a ser escritos de forma autoritária e persuasiva, sendo reinterpretados e traduzidos quando postos em atuação, ou seja, na prática, os “atores políticos” utilizam-se de diversos recursos, produzindo suas leituras e interpretações, com base em suas experiências, ceticismos e críticas. Conforme os autores, as políticas na atuação são compreendidas como estratégias discursivas para produzir o(a) aluno(a), o propósito da escolarização e o(a) professor(a).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), o trânsito entre os contextos (situados, culturais profissionais, materiais e externos) possibilita a flutuação de sentidos, pois, em um determinado contexto, a força da regulação discursiva apreenderia a possibilidade de interpretação e tradução inerente à textualidade. Ball, Maguire e Braun (2021) evidenciam a distância entre textos originais, remetidos ao contexto de produção, e textos nas escolas, no contexto das práticas. Nesse conjunto, os autores buscam operar com a criação e com a aceitação e, para tanto, indicam que se engajar criativamente para

desenvolver o processo de situar a política em ação também é uma forma de ser enlaçado pelos discursos da política.

Para melhor compreensão da categoria adotada na tese da teoria de atuação política, elaboramos um quadro conceitual teórico, elaborado com base no livro supracitado de Ball, Maguire e Braun (2021), a fim de demonstrar, com mais clareza, as perspectivas teóricas analíticas da referida teoria, assim como evidenciar os caminhos que seguimos para as análises da componente empírica da tese, a partir das categorias adotadas.

Quadro SEQ Quadro * ARABIC 2: Teoria da atuação da política



Fonte: Ball, Maguire e Braun (2021)

Autoria: autora, 2023.

Segundo Ball (2001), em sua especificidade, a concepção de *performatividade* é como um mecanismo político central para transformar as subjetividades do trabalho desempenhado por profissionais públicos, tais como os(as) docentes dos IFs, no contexto de um projeto educacional compelido com as deliberativas globais em avanço desde 1970, e que evoca uma gestão gerencial e a inserção de aspectos típicos do mercado e seus pressupostos econômico-produtivos competitivos e individualistas no setor público.

Portanto, entendemos, conforme Ball, Maguire e Braun (2021), que uma política, em específico a lei de criação dos IFs, possui materialidade, história, cultura e que, em cada instituição da RFEPC, existem distintos sentido(s) atribuído(s) à docência no ensino verticalizado que possibilitam a estas atuar nessa política de diferentes formas, ou seja, existem diferentes instituições do IF, com diferentes contextos, operando sob o mesmo texto de uma política, e essa política é atuada de diferentes maneiras, dependendo dos diferentes contextos.

Por certo, a tradução, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), é o processo interativo que contempla as ações previstas aos(as) docentes, mediadas pelo texto da política e pelo contexto da instituição escolar, em específico, os IFs, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gestão, planejamento, publicações em periódicos, organização de eventos, submissão e desenvolvimento de projetos, enfim, todos os elementos que compõem a prática pedagógica docente na instituição. Esse processo interativo se dá permeado pela *performatividade* esperada dos(as) docentes dos IFs e traduz o(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente que desempenham na instituição.

A produção de sentido(s), transposta na tradução que os sujeitos fazem do texto da política, orienta as dinâmicas de um determinado contexto. Desse modo, no processo de tradução, há sempre a presença de inúmeros elementos externos e internos à instituição que influenciam o processo de tradução da política: desde o contexto em que a instituição está inserida aos distintos sujeitos envolvidos. As instituições escolares, que estão no centro da atuação das políticas, não se constituem como entidades simples ou coerentes: “as escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 201).

Nessa perspectiva, o conceito de política de atuação, portanto, contribui para romper com a dicotomização entre política e prática, que vislumbrava a produção de políticas de um lado, *versus* a implementação do outro, pois se apresenta como a possibilidade de analisar a concepção da atuação da política como espaço de implementação, reduzido à simplicidade dual da resistência frontal ou aceitação submissa de uma política educacional.

No contexto da atuação da política, esta está sujeita à interpretação e tradução, pois produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial. Ao chegar às instituições escolares, como proposta, a política é (re)significada, (re) contextualizada, ou seja, os próprios sentidos são construídos e reconstruídos numa relação de compreensão e tradução das propostas expostas na política, pelos(as) docentes que ali atuam. Logo, a referida política é “[...] interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos” (Mainardes, 2006, p. 53).

Sob o ponto de vista de Ball (2011), a política de atuação não se simplifica em situar as políticas em prática nas instituições, pois se trata de um processo complexo, e se localiza sempre em um determinado contexto e lugar, pelo qual (re)constrói(em)-se o(s) sentido(s) globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade institucional e ao próprio IF-I.

Conforme a política de criação dos IFs, o que antes, na historicidade das instituições que antecedem a RFEPCT, era tido como instrumento de política voltado para classes trabalhadoras desprovidas, configura-se na implementação da política como um espaço público democrático de oferta de educação, ciência e tecnologia. De acordo com o texto da política, os IFs são instituições destinadas a oferecer cursos técnicos, de graduação (bacharelado e licenciatura), ensino médio e técnico na modalidade de jovens e adultos, especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Uma configuração institucional que permite uma articulação entre a educação básica e o ensino superior, aos(as) docentes compete percorrer níveis e modalidades diferentes de ensino, e, aos(as) estudantes, a compartilhar espaços de aprendizagem, verticalizando, dessa forma, o trabalho docente nessas instituições. Numa leitura atenta do texto da política de criação dos IFs, o ensino verticalizado proposto se mostra materializar no modo como a RFEPCT se estrutura.

Tecendo algumas considerações finais

Nesta obra, buscamos trazer à tona a discussão de conceitos teóricos abordados para compreensão do trabalho docente nos IFs, reconhecendo, conforme Saviani (2008), R. Antunes (2009) e Frigotto (2008), que o trabalho docente é um modo de trabalho não-material que se articula ao saber produzido por sujeitos sócio, histórico e culturais, na (re)produção das condições materiais da sua existência, e que não se desloca das condições materiais que é posto.

Logo, a noção de trabalho docente que orientou toda a investigação que culminou nesta obra é aquela que busca superar as perspectivas que compreendem e reduzem o trabalho docente a um dom, ofício ou pela ideia da vocação natural, porquanto, defendemos que não se nasce professor(a), torna-se, profissionalmente, um professor e uma professora com devida formação profissional adequada para tal. Ou seja, durante toda a investigação, primamos por considerar o docente como trabalhador(a), por compreendermos a docência como uma atividade de trabalho.

Desse modo, procuramos dialogar com os conceitos teóricos adotados para o estudo e compreensão epistemológica do trabalho docente, a partir dessa concepção e sustentada nos(as) autores(as) Frigotto (2003, 2004, 2007, 2005, 2009, 2010, 2012, 2018), Ciavatta (2008, 2011), Ramos (2009), Pacheco (2011, 2020), Moura (2005, 2008, 2010, 2012, 2013) e Saviani (1996, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2016, 2023) e Ball (2001, 2005, 2010, 2011, 2016), a fim de contextualizar o trabalho e formação docente na EPT, por meio do olhar ao contexto histórico da política que estabeleceu os IFs no Brasil.

Os estudos realizados sobre a historicidade das políticas públicas, que antecedem a política de criação da RFEPCT, que deu origem aos IFs, mostrou-nos 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 a compreender a intencionalidade 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. Logo, nos dedicamos, com tenacidade, aos estudos de conceitos teóricos analíticos que foram utilizados para compreensão da docência no ensino verticalizado proposto pela Lei nº 11.892/2008 de implantação dos IFs. Em específico, primamos por dois principais conceitos de Stephen Ball (2011): *política de atuação e performatividade*, por

compreender que o processo que denominamos de verticalização do trabalho docente se constitui, por meio da *performatividade* esperada dos(as) professores(as) nas atividades previstas à atuação docente ante o ensino verticalizado imposto pela lei de implantação da RFEPCT. Para tanto, os conceitos de Stephen Ball nos auxiliaram a perceber como os(as) docentes do IF-I “atuam” a política na instituição.

A partir do estudo sobre os conceitos analíticos de Ball (2011) sobre *política de atuação e performatividade*, pudemos compreender que, de certa forma, a teoria da atuação política opera em analisar a atuação da política pelos(as) docentes nas instituições, entendendo que a atuação é influenciada pelo modo como esses sujeitos traduzem e interpretam as mudanças das políticas em curso, e, sobretudo, o(s) sentido(s) do que vem a ser professor(a) no contexto das instituições são efeitos das políticas. Dessa forma, a abordagem teórica de Ball (2011) nos permitiu, por meio da teoria da atuação e *performatividade*, aprofundar e problematizar a temática – o trabalho docente nos IFs no ensino verticalizado – e operou não somente como conceitos analíticos adotados, mas, principalmente, como conceitos analíticos fundantes do processo de verticalização do trabalho docente no IF-I.

Por certo, a teoria da atuação política de Ball, Maguire e Braun (2021) oportunizou questionar, por meio de ampla investigação, a centralidade dos processos performativos nas políticas, em específico a política de implantação da RFEPCT que prevê o ensino verticalizado, seus vínculos com mecanismos de regulação das práticas docentes em direções restritivas às atividades de ensino, pesquisa e extensão previstas aos(as) docentes no contexto do IFs. Para além, questionamos, ainda, os processos pelos quais tanto a educação de modo geral, como a educação no contexto do IFs são reduzidas às finalidades instrucionais vinculadas ao mercado de trabalho, com a consequente crescente desconsideração às dimensões sócio, históricas e culturais mais significativas e ligadas ao mundo do trabalho.

Com efeito, ao nos debruçarmos nos estudos, desde a lei de implantação da RFEPCT aos teóricos adotados, constatamos a possibilidade de delinear dois grandes desafios à docência nos IFs a serem suplantados, que ora, diante desse cenário capitalista, podem ser tidos como utópicos, quais seriam: o de compreender a intencionalidade da proposta do ensino verticalizado para além de apenas uma forma de otimizar espaços, de modo a superar a visão de uma instituição submetida ao mercado de trabalho, evoluindo, de tal forma, a ser o processo de verticalização vivenciado nos IFs um meio efetivo de formação humana e de emancipação do trabalhador(a) via ensino, tal como traz o texto da lei de implantação da RFEPCT; o outro desafio seriam os problemas elencados quanto à formação para os(as) docentes envolvidos(as) diretamente no processo de verticalização, ou seja, que atuam a política do ensino verticalizado no contexto dos IFs.

Por fim, destacamos que as abordagens teóricas apresentadas ao longo da obra podem ser balizadoras para compreensão do processo de verticalização do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que os caminhos teóricos traçados subsidiaram uma pesquisa de doutorado que buscou compreender a materialização do processo pelas vozes dos(as) professores(as) que atuam em um IF.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. Coleção: Mundo do trabalho, Boitempo, 2023.
- ANTUNES, R. Os Sentidos do Trabalho: **Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. Campinas, SP: Boitempo, 2009.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. **Archivos Analíticos de políticas Educativas**, 24(29) Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24), 2016.
- BALL, S.J.; MAGUIRE, M. & BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BALL, S.J. “Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa”. **Educação & Realidade**, vol. 35, n. 2, maio-agosto, 2010.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.
- BALL, S. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In Ball, S. e Mainardes, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, 35(2), 2010.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, 35(126), 539-564, 2005.
- BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez. 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Ed. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. 9394/1996. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE – Ministério da Educação**, Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Brasília, Planalto, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

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, Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Brasília, Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.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, **Decreto n. 6.755, de 19 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da Capes. Brasília, Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, SETEC/MEC, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

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

BRASIL, **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012** - Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira. Brasília, Planalto, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

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

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, MEC, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, MEC, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 3, de 16 de novembro de 2022**. Brasília, MEC, 2022. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL, **Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, Planalto, 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASÍLIA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, Inep, 2019. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/02/2020.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: Brzezinski, I. (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares**. p. 167 – 194. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CIAVATTA, F.M. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Org.). **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, MEC/INEP, v. 8, setembro, 2008.

Clavatta, M. & Ramos, M. “Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, janeiro-junho, 2011.

Costa, Conceição e Nunes, Sandra. Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi! **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, 2016, p. 119-136, 2016.

Costa, L. C, Sarmiento, T. Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz. **Educação Analógica**, Londrina, V.3, N. 2, P.72-94, Jul/ Dez. 2018.

Costa, Elen de Fátima Lago Barros. Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. São Carlos, 2016.

Day, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradutora Maria Assunção Flores. Porto: Porto editora, 2011.

Day, C. A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: Flores, M. A. & Viana, I. C. **Profissionalismo docente em transição: as Identidades dos Professores em tempos de mudança**. (pp.47-64). Cadernos CIED. Universidade do Minho. Portugal, 2007.

Dubar, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

Flores, Assunção Maria. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

Flores, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional, In M. A. Flores. (Org.) **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, p.217-238, 2014.

Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: edições Pedago, LDA. Portugal, 2009.

Flores, M. A. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, p.217-238, 2014.

Flores, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In **Conselho Nacional de Educação, Atas do Seminário Formação Inicial de Professores**, Lisboa; CNE, pp. 192-222, novembro de 2015.

FLORES, A. O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L (Org). **Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas**, pp. 332-355. São Paulo:, Editora Unesp, 2016.

FLORES, M. A. Contributos para (re)pensar a formação de professores. In: CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. **Balanço e Prospetiva**, v. II, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 773-810, 2017.

FLORES, M. Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos?. *Indagatio Didactica*, 13(4), 47-60, 2021.

FLORES, Maria Assunção, COUTINHO, Clara. **Formação e Trabalho Docente: tendências e desafios atuais**. De Facto Editores. Santo Tirso, Portugal. 2014.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massas. In: Formosinho, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**, pp. 37-70. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, Bártolo (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, p. 46-64, 2001.

_____. Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, (**Cadernos pedagogia Universitária**), 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. “A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica”. **Educ. Soc. Campinas**, v, 28, n. 100, outubro, 2007.

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

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

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

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Edio. 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, p. 433-441, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 300 p., 2011.

GATTI, Bernardete. Et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B.A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp.163-176. 2018.

GATTI, Bernardete, FARIAS, Isabel. **Questões sobre a docência universitária no Brasil**. Em Aberto, v. 29, n. 97, p. 141-144. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica, 2019. Brasília: Inep.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização Educativa: uma Abordagem Sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, L. C. **Administração Escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora, 2011.

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

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

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

MAINARDES, Jefferson. “Interview with Stephen J. Ball: a dialogue about social justice, research and education policy.” **Revista Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, janeiro-abril, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, 27(94), 47-69, 2006.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Volume I. 35ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31. n. 112. p. 875-894, jul.-set. 2010.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e tecnológica:II, **Revista Holos**. Ano 21. Dezembro, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2, Olinda. Política Educacional. 4ª ed. Rio de Janeiro. Editora Lamparina, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: _____(Org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de Letras, p. 109-141, 2013.

_____; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Anais:35ª Reunião anual da ANPEd**, Porto de Galinhas, 2012.

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

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. pp.13-33 Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. In: VICENTINI, A. A. F.; EVANGELISTA, F. (Orgs). **Um baú de histórias: narrativas e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim – Salvador: SEC/IAT, 116p, 2022.

NÓVOA, António. Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. Lisboa. **Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional**. vol. 14, n.º 1-2 (2001), p. 1-23, 2001.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017.

NÓVOA, Antonio. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. In: **Educar em Revista**, n. especial 1. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, 2010. p. 17-35.

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

PACHECO, E. “Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos”. **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, v 4, n.1, junho, 2020.

PANIAGO, R. N. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional. Designação do Doutorado: Ciências da Educação – especialidade de Sociologia da Educação, 2016.

PANIAGO, R.N. SARMENTO, T.J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, set./dez. 2015.

PANIAGO, R. N. **Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. 1º. ed. Curitiba: Appris, 2017.

PANIAGO, R. N. “A formação dos formadores para a docência nas licenciaturas dos Institutos Federais”. **Educação Em Revista**, v.22, n.esp2, dezembro, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: Pimenta, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**, (8ª ed.) (pp.15- 38). São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Izabel de(orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**- São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior** - 5 ed.-São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017.

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

RAMOS, M. N. **Educação profissional história e legislação**. Curitiba, PR. Instituto Federal do Paraná, 2011.

_____. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. Curitiba, PR, Instituto Federal do Paraná, 2011.

_____. **Trabalho, globalização e ideologia**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RAMOS, M. N. Ensino Médio No Brasil Contemporâneo: Coerção Revestida De Consenso No “Estado De Exceção”. Revista Nova Paideia - **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019.

ROSA, Sanny S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

SARMENTO, T; COSTA, CL. O que fazemos com o que fazem conosco... trilhar caminhos em interação. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 58-71 mai/ago, 2019.

SARMENTO, Teresa. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In Ferreira, F. (Org.) **Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional**, pp. 69-86. S.Tirso: D’Facto Eds, 2015.

SARMENTO, T. **Histórias de Vida de Educadoras de Infância**. Lisboa: IIE, 2012.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. In: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: Epsjv/ Fiocruz, 2003.

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

- SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: **Saviani D, Lombardi JC, organizadores. Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2008.
- SAVIANI, D. “Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional”. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, agosto, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.99-134, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 14 (40), 143-155, 2009.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**. 2016; 3(4):54-84, 2016.
- SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Fazer Ciências**; 12(16):13-36, 2010.
- SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior A, organizador. **Marx está vivo!** Maceió: [s.ed];. p. 15-28, 2010.
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Giolo J. **Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação.** Esp Ped.; 10:77-97, 2003.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42a ed. Campinas: Autores Associados; 2012.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. 2007; 37(130):99-134.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat. Cap. 1. p. 27-41, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

I Sobre a autora



Patrícia Gouvêa Nunes

Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa pela Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (2013), na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Possui especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela UFG - Campus Catalão-GO (2012) e em Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Católica de Anápolis-GO (2007). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Rio Verde - UniRV (2004). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde, atuando principalmente na formação de professores(as) dos cursos de Licenciatura do campus e pós-graduação. Atuou como professora das séries iniciais da Educação Básica por 15 anos, especificamente na Educação Infantil e Alfabetização. Faz parte do grupo de pesquisa EducAção do Instituto Federal Goiano. É responsável pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). Coordena o Centro de EducAção Rosa de Saberes, que desenvolve atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão no campus, com foco na formação de professores(as) e práticas educativas. Atuou como coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, IF Goiano, Campus Rio Verde. Também já atuou como supervisora do PIBID, IF Goiano, Campus Ceres. Tem experiência em Ciências da Educação, com ênfase em Formação de Professores (as), Políticas Educacionais, Práticas Educativas, Estágio Curricular Supervisionado (ECS), Relações Sociais de Gênero, Diversidade, Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

