

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-UFES

CLÁUDIO ALVES PEREIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO TRAVESSIA PARA OS
PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT

VITÓRIA/ES
2023

CLÁUDIO ALVES PEREIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO TRAVESSIA PARA OS
PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Silvana Ventrone

VITÓRIA/ES
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P436f Pereira, Cláudio Alves, 1978-
Formação continuada de professores como travessia para os processos de profissionalização da carreira EBTT / Cláudio Alves Pereira. - 2023.
295 f. : il.

Orientadora: Silvana Ventorim.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação profissional. 2. Ensino profissional. 3. Educação permanente. I. Ventorim, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CLÁUDIO ALVES PEREIRA

“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO
TRAVESSIA PARA OS PROCESSOS DE
PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT”

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 25 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Jacqueline Magalhães Alves
Universidade Federal de Lavras

Professor Doutor Dante Henrique Moura
Instituto Federal do Rio Gande do Norte



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **Cláudio Alves Pereira**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 25 de setembro do ano dois mil e vinte e três, presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Silvana Ventorim, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Geide Rosa Coelho, Wagner dos Santos, Jacqueline Magalhães Alves e Dante Henrique Moura. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO TRAVESSIA PARA OS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT". Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 25 de setembro de 2023.

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Jacqueline Magalhães Alves
Universidade Federal de Lavras

Professor Doutor Dante Henrique Moura
Instituto Federal do Rio Gande do Norte



REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO TRAVESSIA PARA OS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBT**”, elaborada por **Cláudio Alves Pereira**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 25 de setembro de 2023, que o mesmo seja (assinale um dos itens abaixo):

(x) Aprovado

() Reprovado

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Silvana Ventorim

Geide Rosa Coelho

Wagner dos Santos

Jacqueline Magalhães Alves

Dante Henrique Moura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SILVANA VENTORIM - SIAPE 1198985
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 02/10/2023 às 09:40

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/808524?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
GEIDE ROSA COELHO - SIAPE 1443512
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 02/10/2023 às 12:37

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/808794?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 05/10/2023 às 09:21

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/811601?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 05/10/2023 às 09:22

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/811602?tipoArquivo=O>

Aos meus filhos, Gabriel e Geovana.
Acreditem que é possível vencer dignamente na vida. O conhecimento nem sempre os
libertará, mas, com ele, dificilmente serão prisioneiros.

AGRADECIMENTOS

Gosto de revisitar meus escritos antigos. Revivo momentos, pessoas, gostos, cheiros, sentimentos. Chegada a hora de finalizar esta etapa formativa, revisitei esta mesma seção em minha dissertação. Estou feliz em ter ao meu lado pessoas que naquele momento também caminhavam comigo. O abraço, agora, agrega outras pessoas que nos acompanharam nestes últimos quatro anos.

Aos meus pais, agradeço por serem exemplos de amor, de amparo, de força e de dignidade.

Ao meu irmão, agradeço pelos exemplos que você, embora não se dê conta, me oferece. Sua luta cotidiana, sua dedicação pelo ofício de ensinar, sua inteligência nas discussões, sua postura ética, tudo isso me inspira. Eu te amo!

Aos meus Pretinhos, Gabriel e Geovana, agradeço a experiência ímpar de crescermos juntos. Amo vocês!

Ao Dôuglas, meu marido, agradeço a oportunidade cotidiana de torcermos um pelo outro e comemorarmos todas as nossas vitórias. Temos muito a aprender e faremos isso juntos!

Aos meus amigos-irmãos, Angélica, Cidão, Difunto, Érica, Planildes, Xu, agradeço a oportunidade de ser cotidianamente abraçado, ainda que estejamos fisicamente distantes.

À Professora Dra. Silvana Ventorim, minha Orientadora, agradeço não somente a escuta atenta, a generosidade ao guiar-me pelas leituras e pela escrita, mas, sobretudo, agradeço a acolhida nos seus espaços e por me fazer sentir realmente querido.

Aos membros da Banca Examinadora, Professora Dra. Jacqueline Magalhães Alves, Professor Dr. Dante Henrique Moura, Professor Dr. Geide Rosa Coelho e Professor Dr. Wagner dos Santos, agradeço as contribuições à pesquisa desde o início deste estudo. A leitura atenta e as suas sugestões, correções e orientações para a melhoria do trabalho foram essenciais para a qualidade desta tese e fazem dela um trabalho coletivo.

À Professora Dra. Sandra Soares Della Fonte, agradeço por me apresentar a Bertolt Brecht e, por meio dele, aprendermos com Galileu e Andrea a lutar pelo progresso dos homens e mulheres deste mundo.

Aos professores do Centro de Educação da Ufes, Professora Dra. Edna Castro de Oliveira e Professora Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira, agradeço a acolhida, os afetos e os ensinamentos.

Aos técnico-administrativos do PPGE-Ufes, agradeço o acolhimento e as orientações enviadas, sempre muito esclarecedoras e assertivas.

Aos companheiros e companheiras do Nepe-Ufes, Cláudia, Dalva, Diego, Fernanda, Flávia, Juca, Liliane, Milena, Mônica e Yamília, agradeço a acolhida generosa, os momentos em que juntos nos fortalecemos, a torcida mútua. Que o melhor nos alcance, sempre!

Aos cumpanhêros e cumpanhêras do Dinter, Ana Kelly, Bárbara, Cadu, Denilson, Evandro, Fernanda, Helena, Júlio, Kênia, Michelle, Nádia, Ricardo, Rosalva e Talita, agradeço os momentos de “terapia” em grupo, tivesse esta embebida em Brecht, Marx, Freire, Boaventura, Ianni, Ginsburg ou nas agruras típicas de doutorandos. Que o melhor nos alcance, sempre!

Um grupo se faz equipe pelo comprometimento com o desenvolvimento de todos os seus membros. Por isso agradeço o apoio dos colegas de trabalho do IFMG *Campus* Arcos, especialmente aos TAEs. Seguimos juntos!

Aos professores da Rede Federal que voluntariamente decidiram participar da pesquisa, agradeço-lhes. Juntos contribuiremos para que a profissionalização da carreira EBTT seja discutida e, caso tenhamos êxito em fazer ecoar a nossa proposta nos espaços de decisão, ela possa ser tratada como uma política de Estado. O caminho não se fará sem vigilância e luta!

Enfim, agradeço a cada um dos meus professores. Hoje, vocês me acompanham em mais este passo no meu processo de formação. Sou o resultado do muito que vocês me ofereceram. Assim, tenho marcas daquele menino franzino que gostava de ler e reproduzir os desenhos que enfeitavam a sala; do adolescente que se encantou com a (im)perfeição das Exatas e a boniteza da Física; do Professor que aprendeu com centenas de estudantes e colegas de trabalho; e do Pesquisador que defende o direito do Professor a espaços de formação continuada como sendo a defesa da própria docência. A vocês, agradeço por me fazerem um agente político da Educação!

RESUMO

Investiga a formação continuada de professores e suas implicações para os processos de profissionalização no âmbito da Rede Federal, tendo em vista o atendimento aos pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por professores com diferentes formações iniciais e percursos formativos na carreira de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Pressupõe que a formação continuada de professores se configura como travessia possível para a profissionalização da carreira EBTT alicerçada nos princípios da EPT, considerando o compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho dos seus estudantes. Por meio da pesquisa exploratória, o estudo articula diálogos entre legislações educacionais, a produção acadêmica dos programas de pós-graduação brasileiros e dados produzidos por docentes da carreira EBTT. Para a coleta de dados, fez uso da pesquisa documental em fontes primárias, pesquisa bibliográfica e *survey*, utilizando como instrumento o questionário eletrônico enviado aos sujeitos da pesquisa. Trata-se de um estudo de natureza exploratória e com abordagem quali-quantitativa aos dados. Considera a formação docente como permanente (Freire, 1983, 1997, 2001), sendo os professores os praticantes desse cotidiano comum (Certeau, 2014) e as instituições sociais públicas da Rede Federal (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR) como comunidades profissionais docentes (Nóvoa, 2017; 2019) ou comunidades de aprendizagem (Imbernón, 2009). Indica as instituições que compõem essa Rede como unidades descentralizadas (Apple, 2017) para a construção de uma política de formação continuada de professores fulcrada no compromisso da práxis (Freire, 1983, 1997, 2001) dos professores e estudantes, alinhada ao princípio constitucional de formação para a cidadania e para o trabalho. Aponta que a formação continuada se apresenta como necessária para que a própria profissionalidade da carreira EBTT seja (re)construída e que o trabalho docente desenvolvido na Rede Federal esteja aberto ao diálogo com as comunidades atendidas pelos campi, voltado para o processo de conscientização dos estudantes e, com isso, formando-os para a cidadania e para o trabalho. Ainda, demonstra que a docência na EPT brasileira carece de reconhecimento como profissão, com saberes próprios, contestando, assim, os processos de “capacitação” historicamente ofertados por meio de programas estanques e emergenciais. Reconhece as dificuldades de se propor a profissionalização da carreira EBTT como uma formação acadêmica inicial no país e, por isso, assume como urgente a organização de uma política de formação permanente construída nos coletivos docentes e traduzida em serviço nas instituições da Rede Federal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente Continuada; Profissionalização Docente; Rede Federal de EPCT; Educação Profissional e Tecnológica; Carreira EBTT.

ABSTRACT

This paper investigates continuing teacher education and its implications for the processes of professionalization within the Federal Network, with a view to meeting the presuppositions of Professional and Technological Education (EPT) by teachers with different initial training backgrounds and training paths in the career of Basic, Technical and Technological teaching (EBTT). It assumes that continuing teacher training is a possible professionalization of the EBTT career based on the principles of EFA, considering the commitment to the principles and to training students for citizenship and work. Through exploratory research, the study articulates dialogues among educational legislation, the academic production of Brazilian postgraduate programs and data produced by EBTT career teachers. For data collection, it made use of primary sources, bibliographical research and a survey, using electronic questionnaire sent to the research subjects as an instrument. This is an exploratory study with a quali-quantitative approach to the data. It considers teacher training to be permanent (Freire, 1983, 1997, 2001), with teachers being the practitioners of this common daily life (Certeau, 2014) and public social institutions of the Federal Network (Cefet, CP2, ETV-UF, IF and UTFPR) as professional teaching communities (Nóvoa, 2017; 2019) or learning communities (Imbernón, 2009). It indicates the institutions that make up this Network as decentralized units (Apple, 2017) for the construction of a continuing teacher education policy based on a commitment to the praxis (Freire, 1983, 1997, 2001) of teachers and students, aligned with the constitutional principle of training for citizenship and work. It points out that continuing training is necessary for the professionalism of the EBTT career to be (re)constructed and that the teaching work developed in the Federal Network is open to dialog with the communities served by its campuses, focused on the process of raising students' awareness and thus training them for citizenship and work. It also shows that teaching in the Brazilian EFA lacks recognition as a profession, with its own knowledge, thus challenging the "training" processes "historically offered through watertight and emergency programs. It recognizes the difficulties of proposing the professionalization of the EBTT career as an academic training in the country and, for this reason, assumes that it is urgent to organize a policy of permanent training built up by teaching collectives and translated into service in the institutions of the Federal Network.

KEYWORDS: Continuing Teacher Education; Teacher Professionalization; Federal Network of EPCT; Professional and Technological Education; EBTT Career.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BM – Banco Mundial

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica

Cefet-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Cefet-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Coep-Ufes – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo

Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Consup – Conselho Superior

CP – Conselho Pleno

CP2 – Colégio Pedro II

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCN-EPNT – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

DCN-EPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Deed/Inep – Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Dinter – Doutorado interinstitucional

EaD – Educação a Distância

EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica

Emufpa – Escola de Música da Universidade Federal do Pará

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ESUFRN – Escola de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ETDUFPA – Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará

ETF – Escola Técnica Federal

ETNM – Educação Técnica de Nível Médio

Fapes – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo

Fasf – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Alto São Francisco

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundep – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador

GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos

IF – Instituto Federal

IF Baiano – Instituto Federal Baiano

IF Farroupilha – Instituto Federal Farroupilha

IF Goiano – Instituto Federal Goiano

IF Sertão-PE – Instituto Federal do Sertão Pernambucano

IF Sudeste MG – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

IFAC – Instituto Federal do Acre

Ifal – Instituto Federal de Alagoas

Ifam – Instituto Federal do Amazonas

Ifap – Instituto Federal do Amapá

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFC – Instituto Federal Catarinense

IFCE – Instituto Federal do Ceará

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

Ifet – Instituto Federal de Educação Tecnológica

IFF – Instituto Federal Fluminense

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

IFMS – Instituto Federal do Mato Grosso do Sul

IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso

IFNMG – Instituto Federal Norte de Minas Gerais

IFPA – Instituto Federal do Pará

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

IFPI – Instituto Federal do Piauí

IFPR – Instituto Federal do Paraná

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFRO – Instituto Federal de Rondônia

IFRR – Instituto Federal de Roraima

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFS – Instituto Federal de Sergipe

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

IFSP – Instituto Federal de São Paulo

IFSul – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

IFSULDEMINAS – Instituto Federal do Sul de Minas

IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

IFTO – Instituto Federal do Tocantins

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo

Ipes – Instituição Privada de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

Nepe – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PIB – Produto Interno Bruto

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RAD – Relação de Alunos por Docente em Tempo Integral

RAP – Relação Aluno por Professor

Rede Federal de EPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências

RT – Retribuição por Titulação

SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Sesu/MEC – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

Setec/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SFE – Sistema Federal de Ensino

SNA – Serviços Nacionais de Aprendizagem

TCU – Tribunal de Contas da União

Ufal ETA – Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas

UFCG ETSC – Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Ufla – Universidade Federal de Lavras

UFMA Colun – Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão

UFMG Coltec – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais

UFMG TU – Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB CAVN – Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da Universidade Federal da Paraíba

UFPB ETS – Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba

UFPI CABJ – Colégio Agrícola de Bom Jesus da Universidade Federal do Piauí

UFPI CAT – Colégio Agrícola de Teresina da Universidade Federal do Piauí

UFPI CTF – Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRN EAJ – Escola Agrícola de Jundiá da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRN Música – Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE CODAI – Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRR – Eagro – Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRRJ CTUR – Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSM CTISM – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria

UFMSM Politécnico – Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria

UFTM Cefores – Centro de Educação Profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU Estes – Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia

UFV Cedaf – Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal da Universidade Federal de Viçosa

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Unig – Universidade Nova Iguaçu

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Escolas Técnicas Federais instaladas antes da Fase I da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	101
FIGURA 2: Crescimento da Rede Federal de EPCT (por fase e em número de instituições)	103
FIGURA 3: Número de matrículas da Rede Federal, por instituição social pública – Brasil (2022)	109
FIGURA 4: Principais instituições com trabalhos no <i>corpus</i> (2009-2012)	126
FIGURA 5: Análise dos títulos dos trabalhos do <i>corpus</i> (2009-2012)	127
FIGURA 6: Principais instituições com trabalhos no <i>corpus</i> (2013-2016)	129
FIGURA 7: Análise dos títulos dos trabalhos do <i>corpus</i> (2013-2016)	130
FIGURA 8: Principais instituições com trabalhos no <i>corpus</i> (2017-2022)	132
FIGURA 9: Análise dos títulos dos trabalhos do <i>corpus</i> (2017-2022)	133
FIGURA 10: Análise dos resumos dos trabalhos aderentes à formação docente na Rede Federal (2009-2022)	134
FIGURA 11: Análise das palavras-chave dos trabalhos aderentes à formação docente na Rede Federal (2009-2022)	136
FIGURA 12: Unidades da Rede Federal de EPCT, de acordo com a instituição social pública	139
FIGURA 13: Participantes da pesquisa, por região brasileira	140
FIGURA 14: Raça/cor dos participantes da pesquisa	142
FIGURA 15: Faixa etária dos participantes da pesquisa	142
FIGURA 16: Vínculo profissional dos participantes da pesquisa com a Rede Federal	143
FIGURA 17: Tempo de docência dos participantes da pesquisa (em anos)	144
FIGURA 18: Tipo de lotação dos participantes da pesquisa	146
FIGURA 19: Áreas (conforme Tabela Capes) da formação inicial dos participantes, em nível de graduação	146
FIGURA 20: Maior nível de escolaridade dos participantes da pesquisa (até agosto/2022)	148

FIGURA 21: Tipos de cursos em que os participantes da pesquisa lecionavam na Rede Federal (em agosto/2022)	151
FIGURA 22: Contribuições da participação/coordenação de projetos de pesquisa e/ou extensão para a formação do professor que atua na Rede Federal	152
FIGURA 23: Participação em conselhos, comissões e órgãos colegiados (até agosto/2022)	168
FIGURA 24: Cargos e funções de gestão (ocupados até agosto/2022)	171
FIGURA 25: Formação acadêmica inicial e o exercício da docência, segundo os participantes da pesquisa	187
FIGURA 26: Cursos de graduação e pós-graduação nas áreas Ensino e/ou Educação (concluídos até agosto/2022)	192
FIGURA 27: Contribuições da formação docente continuada para o trabalho docente	193
FIGURA 28: Grau de influência do professor da carreira EBTT na proposição de ações de formação docente continuada na Rede Federal	197
FIGURA 29: Grau de influência do participante da pesquisa na organização da formação docente continuada na Rede Federal	198
FIGURA 30: Grau de relevância da pós-graduação para o trabalho docente na Rede Federal	200
FIGURA 31: Formação em cursos <i>stricto sensu</i> e a possibilidade do afastamento das funções docentes na Rede Federal	202
FIGURA 32: Valores atribuídos à pós-graduação pelos participantes da pesquisa	204
FIGURA 33: Investigando uma possível profissionalidade específica para a carreira EBTT	210
FIGURA 34: Diversidade de cursos ofertados pela Rede Federal de EPCT e a possível relação com a profissionalidade específica da carreira EBTT	214
FIGURA 35: Possíveis justificativas para o reconhecimento da profissionalidade específica da carreira EBTT	217
FIGURA 36: Comissões integrantes da política de formação docente continuada com vistas à profissionalização da carreira EBTT na Rede Federal	242
FIGURA 37: Funcionamento da política de formação docente continuada na Rede Federal	243

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Número de matrículas da EPTNM, por tipo de oferta e por ano, conforme Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Brasil (2018-2022)	105
QUADRO 2: Número de matrículas ativas em cursos de graduação, por organização acadêmica pública, conforme Censo Escolar da Educação Superior 2021 – Brasil (2011-2021)	106
QUADRO 3: Quantidade de trabalhos presentes no corpus, por ano (2009 a 2022)	120
QUADRO 4: Destaques regionais quanto à participação no <i>corpus</i> da pesquisa	122
QUADRO 5: Formação dos participantes da pesquisa no ato da posse no cargo de Professor EBTT (até agosto/2022)	147
QUADRO 6: Categorias administrativas das instituições nas quais os participantes da pesquisa concluíram os seus cursos de formação acadêmica (até agosto/2022)	149
QUADRO 7: Caracterização dos participantes vinculados aos Cefet	155
QUADRO 8: Caracterização dos participantes vinculados ao CP2	157
QUADRO 9: Caracterização dos participantes vinculados às ETV-UF	159
QUADRO 10: Caracterização dos participantes vinculados à UTFPR	162
QUADRO 11: Caracterização dos participantes vinculados aos IF	164
QUADRO 12: Participação em comissões, conselhos e órgãos colegiados (até agosto/2022)	169
QUADRO 13: Cargos e/ou função de confiança e/ou coordenação (assumidos até agosto/2022)	172

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Características específicas dos grupos de professores, de acordo com a concordância, incerteza ou discordância quanto à existência de uma profissionalidade específica para a carreira EBTT	211
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	28
CAPÍTULO 1 – DEMARCAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NOS CONTEXTOS DA REDE FEDERAL DE EPCT.....	37
1.1. CONTEXTO E REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	37
1.1.1. Educação para a cidadania e para o trabalho	37
1.1.2. Rede Federal como espaço de formação para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho?	47
1.1.3. Profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e condição docente....	53
1.1.4. Formação do professor da educação profissional no Brasil: um imbróglio histórico.....	61
1.1.5 O caráter neoliberal das recentes políticas educacionais.....	75
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	79
2.1. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	79
2.2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	81
2.3 SURVEY	82
2.3.1. Processo de construção, testagem, validação e divulgação do questionário eletrônico.....	84
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL: RESGATES HISTÓRICOS	88
3.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DOS PRIMEIROS REGISTROS AO FINAL DO SÉCULO XX	88
3.1.1. Educação no Brasil redemocratizado.....	95
3.1.1.1. Educação Profissional no Brasil redemocratizado.....	98
3.2. REDEFINIÇÃO DA REDE FEDERAL NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI	100
3.3. REDE FEDERAL E SUA REPRESENTATIVIDADE NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	104
3.4. APRENDER COM A HISTÓRIA, AGINDO NO PRESENTE E MATERIALIZANDO O FUTURO.....	110
CAPÍTULO 4 – MAPEAMENTO DE PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA REDE FEDERAL (2009-2022)	118

4.1. PROCESSO DE MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRODUZIDAS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS	119
4.2. SINALIZAÇÕES DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	125
4.2.1. Subperíodo 2009 – 2012	126
4.2.2. Subperíodo 2013 – 2016	128
4.2.3. Subperíodo 2017 – 2022	131
4.3. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA CARREIRA EBTT NO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	134
CAPÍTULO 5 – CARACTERIZAÇÃO E PROCESSOS FORMATIVOS PARA O PROFESSOR DA CARREIRA EBTT	138
5.1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	139
5.2. CONHECENDO A IDENTIDADE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA CARREIRA EBTT	142
5.3. TRABALHO DOCENTE NA CARREIRA EBTT NAS ÁREAS DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO	150
5.3.1. Diferentes instituições sociais públicas na Rede, diferentes cotidianos de trabalho docente	153
5.4. PARA ALÉM DA DOCÊNCIA: ATIVIDADES DE GESTÃO E PARTICIPAÇÃO EM COMISSÕES, CONSELHOS E ÓRGÃOS COLEGIADOS COMO PARTE DO TRABALHO DO PROFESSOR DA CARREIRA EBTT	167
5.5. PLURALIDADES DA CARREIRA EBTT	173
CAPÍTULO 6 – PERCURSOS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA CARREIRA EBTT	182
6.1. PROCESSO CONTÍNUO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	182
6.2. FORMAÇÃO INICIAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	186
6.3. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	190
6.4. AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA REDE FEDERAL: MAPEAMENTO E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	193
6.4.1. Lugar da pós-graduação na formação continuada	199
CAPÍTULO 7 – PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT COMO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR QUE ATUA NA REDE FEDERAL	207
7.1. INVESTIGANDO A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DA CARREIRA EBTT	208

7.2. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE X PROLETARIZAÇÃO DOCENTE	219
CAPÍTULO 8 – FORMAÇÃO CONTINUADA COMO TRAVESSIA À PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT	232
8.1. ESPAÇOS DE DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO COLETIVA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT	238
8.2. FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	256
REFERÊNCIAS	262
APÊNDICES	273
APÊNDICE A: Dispositivos legais adotados pelo Estado brasileiro para regulamentar a formação docente para a educação profissional brasileira (1917-2020).....	273
APÊNDICE B: Quadro comparativo para a formação acadêmica exigida ao professor que atua na EPT, por tipo de curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais expostas na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2021.	278
APÊNDICE C: Quantidade de trabalhos no corpus indicado pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2009-2022), por programa de pós-graduação.	280
APÊNDICE D: Quantidade de dissertações e teses do corpus, por instituição de ensino (2009 a 2022).....	283
APÊNDICE E: Número de participantes da amostra, por unidade da Rede Federal.	287
APÊNDICE F: Carga horária reservada à docência e perfil dos participantes, por organização administrativa na Rede Federal.	289
APÊNDICE G: Organização das ações de formação docente continuada nas unidades da Rede Federal, segundo os participantes da pesquisa.....	291
APÊNDICE H: Grau de relevância atribuído pelos participantes da pesquisa para a pós-graduação, de acordo com a formação acadêmica e a lotação na Rede Federal.	292
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	293
APÊNDICE J – Questionário eletrônico.	295

INTRODUÇÃO

Esta tese debate os pressupostos de formação continuada de professores e sua profissionalização na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹² no Brasil, articulando diálogos entre legislações educacionais, a produção acadêmica dos programas de pós-graduação brasileiros e os dados produzidos por docentes da carreira de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Esse espaço é tomado como essencial para que se cumpra o direito do professor³ ao seu desenvolvimento profissional, mediado pelas políticas de formação continuada institucionalizadas nessa Rede Federal, tendo em vista as relações entre o trabalho docente e os processos educativos que garantam o direito à educação, à qualificação para o trabalho e ao exercício da cidadania às juventudes brasileiras.

Nesse contexto, assumimos como problema de pesquisa a formação continuada de professores e suas implicações para os processos de profissionalização no âmbito da Rede Federal, com vistas ao atendimento aos pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)⁴ por professores com diferentes formações e percursos formativos na carreira EBTT.

Partimos da hipótese de que a abordagem à formação continuada de professores pela Rede Federal apontava para a necessidade de proposição de uma política de formação que objetivasse a profissionalização da carreira EBTT fundada no diálogo com os coletivos e nas possibilidades de o trabalho docente contribuir para a formação para a cidadania e para o trabalho e, com isso, operasse no sentido de superar as desigualdades e buscar a justiça social.

Assim, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os pressupostos para a profissionalização docente na carreira EBTT da Rede Federal a partir dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Nesse contexto, defendemos a tese de que a formação continuada de professores se configura como travessia possível para a profissionalização da carreira EBTT alicerçada nos

¹ De maneira a tornar a leitura da tese mais fluida, utilizaremos os termos “Rede Federal” e/ou “Rede” para nos referirmos à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

² Inicialmente, a Rede Federal instituída pela Lei nº 11.892/2008 foi composta pelos Institutos Federais (IF), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG) e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV-UF). O Colégio Pedro II (CP2) passou a compor a Rede a partir de 2012 (Lei nº 12.677/2012).

³ Adotaremos o uso da norma da Língua Portuguesa quando nos referirmos a coletivos com diferentes tipos de gênero. Contudo, de maneira a não invisibilizar e não silenciar a diversidade de gêneros, registramos que este estudo reconhece e inclui a todos, todas e todes.

⁴ Sendo Educação Profissional e Tecnológica (EPT) o termo utilizado nas legislações educacionais mais recentes, o uso de suas outras nomenclaturas [Educação Profissional (EP), por exemplo] somente ocorrerá quando buscarmos delimitar o tempo histórico de uso do termo ou para resguardar fiel registro com as legislações e/ou referenciais teóricos.

princípios da EPT, tendo em vista o compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho dos seus estudantes.

Entendendo a formação docente como permanente (Freire, 1983, 1997, 2001), sendo os professores os praticantes desse cotidiano comum (Certeau, 2014), e as unidades da organização administrativa (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR⁵) como comunidades profissionais docentes (Nóvoa, 2017, 2019) ou comunidades de aprendizagem (Imbernón, 2009), tomamos as instituições sociais públicas que compõem a Rede Federal como unidades descentralizadas (Apple, 2017) para a construção de uma política de formação docente fulcrada no compromisso da significação e conscientização (Freire, 1983, 1997, 2001) dos professores e estudantes, educadores-educandos e educandos-educadores (Freire, 1983), alinhada ao princípio constitucional de formação para a cidadania e para o trabalho.

Para alcançarmos o objetivo central da pesquisa, elencamos como objetivos específicos:

- a) analisar os pressupostos da formação continuada de professores da Rede Federal;
- b) analisar a formação continuada e os processos de profissionalização dos professores da Rede Federal pela produção acadêmica dos programas de pós-graduação brasileiros no período de 2009 a 2022; e
- c) examinar as impressões dos professores da Rede Federal acerca da política de formação continuada e seus processos de profissionalização docente na carreira EBTT.

Nesse propósito, é fundamental que o professor da carreira EBTT tenha um contínuo processo de formação e, na compreensão do seu lugar de educador, como coletivo docente, construa uma práxis educativa para a superação do contexto em que as condicionantes sociais, econômicas, culturais, trabalhistas não mais limitem a natureza humana de ser mais (Freire, 2001).

A importância desse estudo está na necessária retomada dos princípios da própria educação, já que as recentes políticas educacionais em nosso país, alinhadas a um projeto neoliberal global que toma a educação como uma commodity, requerem propostas de enfrentamento. Assim, a política de formação docente que toma a educação profissional como

⁵ A UTFPR é uma das instituições de ensino que figuram na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b) como constituinte da Rede Federal. Contudo, a Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023b) não registra os dados acadêmicos, financeiros e de pessoal da UTFPR e tampouco o Conif a tem como uma das suas instituições signatárias. A decisão de enviar o questionário eletrônico aos professores da carreira EBTT (estando em processo de extinção nesta instituição) teve o objetivo de conseguir dados sobre o percurso formativo desses sujeitos e o seu cotidiano de trabalho compartilhado com professores da carreira do Magistério Superior. Dessa forma, não tendo sido alterada a Lei nº 11.892/2008, a UTFPR é trazida como instituição participante da Rede Federal e os dados produzidos voluntariamente por professores da carreira EBTT lotados em seus *campi* serão analisados e cotejados aos dados trazidos por participantes vinculados a outras instituições da Rede Federal.

caminho para a formação para a cidadania e para o trabalho se apresenta como um projeto contra-hegemônico, trabalhando para a conscientização da comunidade escolar do papel social de cada um como agente histórico, sabedor dos limites impostos pelos organismos sociais, consciente de que estes, embora condicionem as possibilidades de ação, não os limitam, e que, portanto, podem ser superados.

A Rede Federal como *locus* de pesquisa é justificada por ser formada por instituições públicas historicamente ligadas à educação profissional e por registrar um recente investimento na expansão de suas unidades, com significativa capilaridade nacional. No campo do ensino, também justifica a sua escolha a existência de um corpo docente com alto nível de formação acadêmica, em sua maioria com regime de trabalho de dedicação exclusiva à carreira EBTT, e que, em certa medida, desenvolvem atividades de ensino, de pesquisa e de extensão sob a perspectiva da formação omnilateral dos estudantes, o que impulsiona investigar como têm sido organizados os processos de formação docente nesses contextos.

A Rede Federal guarda interação com três aspectos importantes em meu processo formativo: (i) minha trajetória pessoal e profissional, especialmente pelo vínculo como servidor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); (ii) a vinculação ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (Nepe-Ufes)⁶; e (iii) a relação com o campo acadêmico da formação docente.

Vinculado ao meu percurso pessoal e profissional, o objeto desta pesquisa remete primeiramente a Bambuí-MG, cidade natal e meu primeiro espaço de formação. Muitos jovens à época, ao finalizarem o ensino fundamental, escolhiam a Escola Agrotécnica Federal de Bambuí (EAF-Bi) para fazerem um curso técnico e seguirem carreira na área da agropecuária. Fundada como Posto Agropecuário em 1950, essa escola tem um histórico de sucesso regional e nacional, tendo recebido estudantes de todos os estados brasileiros e até de outros países.

Assim, como estudante da educação básica, cursar o ensino médio naquela instituição poderia ser uma oportunidade de encaminhamento profissional. Contudo, chegada a hora da escolha, optei pelo “ensino médio científico”, denominação, à época, para o ensino médio regular, pois a exigência pelo estudo em tempo integral exigido pela EAF-Bi me impedia de trabalhar e auxiliar financeiramente minha família. Dessa forma, ainda se mantêm claros em

⁶ O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (Nepe/Ufes) foi criado no ano de 2007 com o objetivo de agregar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Centro de Educação da universidade, além de possibilitar e expandir o conhecimento científico produzido em benefício dos sistemas educacionais do estado. O Nepe/Ufes tem acolhido alunos e professores vinculados a projetos de iniciação científica, mestrado e doutorado. Atualmente é coordenado pela Professora Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira e pela Professora Dr.^a Silvana Ventorim (adjunta).

minha memória o valor social daquela instituição para os cidadãos bambuienses e o valor profissional atribuído aos seus servidores.

Considerando o percurso profissional, o objeto desta pesquisa se mostra ainda mais expressivo. Eu sou professor! Essa foi uma escolha “possível” (mais tarde entendida como acertada) frente às oportunidades de ingresso no ensino superior que a minha região ofertava. Fui aprovado no vestibular para o curso de Licenciatura em Ciências na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Alto São Francisco (Fasf), em Luz-MG, cidade vizinha à Bambuí. Concluída a licenciatura curta em 1999, em 2001 escolhi a área de Física para a “plenificação”, concluindo o curso na Universidade Nova Iguaçu (Unig), em Nova Iguaçu-RJ.

Assumi a docência em 2002 como professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) atuando na educação básica nas áreas de Matemática e Ciências, inicialmente, e de Física, posteriormente. Mantive este vínculo de servidor estadual até 2010, conciliando-o com o trabalho em redes privadas de ensino, oportunidades de lecionar em turmas de cursos técnicos subsequentes, etapa importante para a minha formação docente.

Ainda naquele ano, ingressei na carreira Técnico em Assuntos Educacionais (Tae) no IFMG, onde continuo trabalhando. Nesse cargo, trabalho na Diretoria de Ensino do *Campus* Avançado com funções que impactam diretamente no ambiente escolar: construção de projetos pedagógicos para cursos de formação inicial e continuada, de nível médio e superior, comunicação cotidiana com gestores, professores, responsáveis legais, estudantes e representantes da comunidade externa. Com essa experiência que me constitui como profissional da educação, ao longo desse período assumi funções de diretor de ensino substituto, coordenador de assuntos didáticos e pedagógicos, coordenador geral dos cursos técnicos, além de participar em órgãos deliberativos (colegiados e conselho acadêmico) e em diversas comissões institucionais.

Nesse processo de trabalho e formação, em 2014 ingressei no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Naquela oportunidade, orientado pela Professora Dr.^a Jacqueline Magalhães Alves, investiguei a ausência/presença de práticas curriculares vinculadas à temática Educação Ambiental nos oito cursos de licenciatura ofertados pelo IFMG. Embora a temática da formação de professores (inicial e continuada) apenas tangenciasse o objetivo daquela pesquisa, os contatos com os coordenadores ofereceram dados que enriqueceram minha dissertação, passando a, também, ser foco das minhas leituras cotidianas, reforçando o meu interesse de aprofundamento na área de formação de professores.

No ano de 2018, com a celebração de convênio entre o IFMG e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para a oferta de Doutorado Interinstitucional (Dinter), vinculei-me ao

Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Ufes, em especial à linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, e aos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisas Nepe/Ufes sobre a formação de professores.

Nesse campo de estudos, o Nepe/Ufes busca ampliar e aprofundar os estudos sobre formação de professores, produzir conhecimento e intervir nas discussões do campo acadêmico voltadas às políticas que dizem respeito a esse campo de estudos e ação. Com diversos estudos distribuídos em projetos de iniciação científica, de mestrado e doutorado, o Núcleo se constitui em um vetor no qual as pesquisas de distintos temas colaboram com o debate no campo das políticas educacionais, constituindo-se importante base de dados para esses estudos.

Na vinculação com o Nepe/Ufes, sob a coordenação da Professora Dr.^a Silvana Ventrone, desenvolvemos uma importante pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) intitulada “Inventário das políticas e práticas da formação continuada no Espírito Santo”, cujo objetivo foi elaborar o mapeamento analítico da formação continuada nas redes estadual e municipais (amostra), contribuindo para que pesquisadores, professores e alunos da graduação e da pós-graduação em Educação pudessem ampliar a compreensão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da formação de professores da educação básica no estado. Assim, as discussões que permearam a construção e a condução do projeto e os dados coletados se constituem como contributos a esta tese.

Como outro vínculo importante, apontamos o campo acadêmico da formação de professores em que o debate reúne, fundamentalmente, a formação permanente desse profissional e a potencialidade de um processo educativo que cumpra os preceitos constitucionais de formação para a cidadania e para o trabalho. Especificamente sobre o campo da EPT, as discussões tensionam a formação inicial do professor que trabalha nesses espaços, as ações de formação continuada necessárias para aqueles que trabalham e para aqueles que ingressarão na docência nessa modalidade de ensino, de maneira a constituir a profissionalização da carreira EBTT na Rede Federal, alicerçada em um compromisso de justiça social.

O campo da formação de professores no Brasil se encontra em um momento de reconstrução, tamanho o desmonte das políticas públicas observado no período de 2016 a 2022, interstício entre o golpe jurídico-parlamentar (Freitas, 2018) de 2016 que resultou no impedimento da presidenta eleita Dilma Roussef, e o final do governo do presidente Bolsonaro. Apesar de estarmos em um governo com bandeira educacional mais progressista, as amarras políticas têm apontado para um intenso debate no campo político e revelado que a retomada de

espaços democráticos de diálogo não se fará sem lutas. O campo ainda é minado e nos exige ações táticas. Esta tese é parte desse movimento.

As atuais normativas do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) retomaram propósitos de formações aligeiradas para o exercício da docência, caracterizadas por uma visão pragmática e neoliberal para a formação docente continuada, entendendo-a como um processo de capacitação para correções de deficiências da formação inicial e adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, com isso, retirando-lhe a potencialidade formadora.

Embora sob registros de repúdio por parte de entidades representativas dos profissionais de educação, os governos federais do pós-golpe de 2016 trataram de retomar a velha e combatida pedagogia das competências (Moura, 2014; Moura; Leite Lima Filho; Ribeiro Silva, 2015; Ramos, 2021) e o cartilhamento do ensino público brasileiro. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referências nacionais nas pesquisas sobre a formação de professores a partir dos interesses da educação pública, “[...] têm se manifestado com intensa resistência, com o intuito de acautelar as políticas educacionais constituídas e rebater as proposições insurgidas fora do debate acadêmico e do interesse da sociedade” (Ventorim, Astori, Bitencourt, 2020, p. 3).

Diversos pesquisadores (Soares, 1981; Cunha, 2000; Moura, 2008; Shimizu, 2010; Ramos, 2014) relatam que, historicamente, a sociedade brasileira tem tratado com naturalidade a separação entre o ensino regular e a educação profissional, sendo o primeiro destinado aos filhos dos estratos sociais economicamente privilegiados, enquanto à segunda têm sido direcionada aos filhos da classe trabalhadora. As diferenças nos objetivos curriculares dessas duas formações têm resultado em diferentes matrizes curriculares para cada uma delas: se para o ensino regular o currículo reúne as disciplinas científicas, visto o objetivo de preparar o estudante para o ingresso no ensino superior, a educação profissional tem sido organizada com componentes curriculares com foco na preparação para o trabalho, na aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica, do saber-fazer ou, mais claramente, na formação da mão-de-obra necessária para os setores produtivos de cada época.

Como reflexo, as políticas educacionais para a formação de professores também trataram de maneira diferenciada a formação acadêmica exigida àqueles que atuariam na formação básica – por meio do Curso Normal e do Magistério Superior, respectivamente para atuarem nas séries iniciais e finais da educação básica – daqueles que exerceriam a docência na

educação profissional, cuja formação foi sendo organizada por meio de programas, quase sempre de maneira emergencial e restritiva.

Nessa esteira, Soares (1981), Cunha (2000), Moura (2008), Shimizu (2010) e Ramos (2014) apontam que, para o professor da educação profissional, a ausência de comprovação de diploma em curso de nível superior nunca foi um impedimento para a docência. Na esfera federal, foi somente a partir da publicação da Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b) que, já tendo sido constituída a Rede Federal, estabeleceu-se a necessária organização de concursos públicos de provas e títulos para o ingresso na carreira EBTT, sendo exigida a formação em curso de graduação. Nas esferas públicas estaduais e municipais, a docência na educação profissional não tem exigido o ingresso na carreira pública (com poucas exceções) e quase sempre o trabalho do professor se dá por meio de contratos temporários. Na esfera privada, o ingresso acontece de diferentes formas e o nível de exigência para a formação acadêmica dos professores é diverso.

A inclusão da EPT como uma das modalidades da educação básica e a proposta de integração curricular entre as áreas propedêutica e técnica foram inovações trazidas ao sistema educacional brasileiro em 2008 pela Lei nº 11.741 (Brasil, 2008a), avanço importante já anunciado pelo Decreto nº 5.154/2004⁷ (Brasil, 2004).

A promulgação da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b), instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (inicialmente chamados de Ifet, hoje identificados como IF). Adicionalmente, a lei provocou dois efeitos especialmente importantes para a EPT: *(i)* a determinação para que metade das vagas ofertadas pelos IF fosse direcionada à educação técnica de nível médio, preferencialmente do tipo integrada, o que resultou no aumento do número de estudantes com acesso à Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio (ETIEM) em lugares antes inalcançáveis pela educação profissional; e *(ii)* evidenciou a necessidade de se investir na formação dos professores, de maneira a alinhar as práticas educativas aos fundamentos da EPT em que o trabalho é tomado como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Assim, com a defesa de um processo educativo que se mostre capaz de cumprir o estabelecido pela Constituição (Brasil, 1988), de formação para a cidadania e para o trabalho, tensionaremos o debate sobre a necessidade da proposição de políticas institucionais construídas na Rede Federal que tomem a formação dos professores como processo de

⁷O Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) é tido como um importante documento para a investigação proposta nesta pesquisa. Ele revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e regulamentou artigos da LDB retomando a possibilidade de integração curricular na modalidade da educação técnica de nível médio.

profissionalização da carreira EBTT fundada em princípios de formação omnilateral dos servidores, dos estudantes e das comunidades atendidas pelos seus *campi*.

Na busca de compreender o movimento da formação docente no contexto da Rede Federal, elencamos a seguinte questão de estudo: Como a formação de professores para a EPT tem sido articulada nas unidades da Rede, nas legislações educacionais e na produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu*?

Assim, essa pesquisa assume três frentes de investigação: (i) a pesquisa documental em fontes primárias (legislações educacionais brasileiras), sendo os dados cotejados por uma abordagem qualitativa; (ii) a pesquisa documental na forma de estudo de revisão bibliográfica, com suporte na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com abordagens quali e quantitativa aos dados; e (iii) uma etapa com pesquisa do tipo corte transversal, com a aplicação de *survey* aos professores da Rede Federal, também com os dados sendo cotejados quali e quantitativamente.

Constituindo-se predominantemente como um estudo de abordagem qualitativa, buscamos captar a “[...] multiplicidade das perspectivas e os agentes compondo cada uma das categorias” (Groulx, 2012, p. 97), rompendo o cartesianismo normalmente presente nos procedimentos estatísticos e, com isso, permitindo “[...] revelar uma diversidade de situações, uma pluralidade de atores que se adaptam de maneiras variadas a situações diferentes, mobilizando um repertório variado de recursos” (Groulx, 2012, p. 97).

Alves Silva (2016) também concorda que abordagens qualitativas aos dados objetivam revelar a multiplicidade, a complexidade e a dinamicidade da realidade investigada, valorizando “[...] as significações sociais dos atores, através das quais são captadas as experiências, idealizações e representações da realidade [*reconhecendo*] a função do contexto social na compreensão da realidade bem como o papel dos sujeitos na produção de sentido” (p. 80).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP-Ufes) e aprovada, com registro CAAE nº 55560522.5.0000.5542. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I) e o questionário eletrônico (APÊNDICE J) utilizados neste estudo constam ao final da tese.

Após essa introdução, os capítulos seguintes da tese buscam construir uma sequência na apresentação do estudo desenvolvido. Dessa forma, o primeiro capítulo apresentará os referenciais teóricos fundamentais da pesquisa, os conceitos de formação permanente, profissionalização, desprofissionalização/proletarização e profissionalidade, os autores que os discutem e a relação com a educação profissional e a docência na EPT.

O segundo capítulo cumprirá o objetivo de apresentar as escolhas metodológicas selecionadas para a coleta, tratamento e análise dos dados que dão suporte à defesa da tese. O terceiro capítulo, por sua vez, apresentará os dados que registram como a educação profissional foi sendo organizada em nossa sociedade. Tendo como ponto de partida a instituição da Rede Federal em 1909, o capítulo apresentará fatos que registram a estreita relação entre a forma da oferta da educação profissional e os modelos econômicos adotados em nosso país. Destaca-se a análise dos direcionamentos dados à EPT nas legislações educacionais nacionais, especialmente nas leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), além dos efeitos trazidos pela publicação da Lei nº 11.892/2008.

O quarto capítulo apresentará o mapeamento das teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros sobre a profissionalidade docente na carreira EBTT no interstício entre a publicação da Lei nº 11.892/2008 e o ano de 2022.

O quinto capítulo, por sua vez, iniciará a apresentação dos dados coletados com os participantes da pesquisa, professores da carreira EBTT que, voluntariamente, responderam ao questionário da pesquisa. São apresentadas análises quali e quantitativas dos dados sociodemográficos dessa amostra, seus cursos de formação inicial e continuada, além de dados que registram as condições de trabalho nas diferentes instituições que compõem a Rede Federal.

As políticas de formação de professores para a EPT organizadas pelo Estado brasileiro ao longo da nossa história serão apresentadas no sexto capítulo. Paralelamente, discutir-se-á a presença do profissional com “notório saber” que, longe de ser inédita no campo da educação profissional, a retomada dessa política educacional por meio da Lei nº 13.415/2017 e da Resolução CNE/CP nº 1/2021 reabre o debate sobre a formação docente própria para a educação profissional.

O sétimo capítulo apresentará conceitos fundamentais que envolvem a discussão sobre a profissionalização docente. Por fim, o oitavo capítulo trará a proposta de profissionalização da carreira EBTT no espaço da formação continuada, processo que tem o potencial para a (re)construção da profissionalidade do professor que atua na Rede Federal. Buscar-se-á organizar um diálogo entre os dados produzidos pelos participantes e os referenciais teóricos selecionados para esta pesquisa.

A conclusão do estudo dar-se-á com apontamentos finais, embora não finalísticos na discussão da temática. Nesse sentido, assinalamos até onde pudemos chegar, as considerações que identificamos nos dados e, nos abrimos, generosamente, ao diálogo com os campos acadêmicos da formação de professores e da educação profissional e tecnológica.

CAPÍTULO 1 – DEMARCAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NOS CONTEXTOS DA REDE FEDERAL DE EPCT⁸

Na proposição deste estudo, indicamos neste capítulo⁹ as demarcações teórico-metodológicas para a abordagem do debate sobre formação continuada da carreira EBTT na EPT na Rede Federal, de maneira a posicionar reflexões, conceitos e argumentos em disputa no campo da profissionalização para essa carreira.

Na compreensão dos processos históricos que orientam o campo das políticas educacionais brasileiras, demarcamos a complexidade do contexto brasileiro, especialmente para a EPT na Rede Federal. Embora reconheçamos a garantia de privilégios às classes políticas e econômicas aliadas do regime ditatorial experimentado pelo Brasil (1964 a 1985), nos processos políticos que envolveram a construção de seu texto final, credenciamos a Constituição Brasileira de 1988 como marco da democratização na história brasileira e da garantia dos direitos sociais ao povo brasileiro.

A educação no Brasil é um direito de todos os brasileiros e um dever compartilhado pelo Estado e pela família, “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Destacamos o primeiro pilar fundamental deste estudo: a educação como condição para a formação para a cidadania e para o trabalho.

1.1. CONTEXTO E REFERENCIAIS TEÓRICOS

1.1.1. Educação para a cidadania e para o trabalho

Ao tomarmos a Rede Federal como *locus* desta pesquisa, os conceitos de lugar e espaço trazidos por Certeau (2014) mostram-se importantes. Pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b),

⁸ As citações diretas dos autores estrangeiros serão mantidas da forma como constam nos textos publicados. Os textos de autores brasileiros, cujos escritos foram anteriores ao novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, terão as devidas revisões. Destaques e jogos de palavras serão mantidos.

⁹ Evitaremos o uso da palavra qualificação por entendermos que ela tem sido utilizada no sentido do pragmatismo técnico, para a preparação para o uso da técnica. Ao utilizarmos “formação para o trabalho”, adotamos o sentido de formação integral trabalhado por Machado (2008), Moura (2008, 2014) e Ramos (2014, 2021).

o *lugar* da Rede encontra-se demarcado, estável. Contudo, há processos que a tornam um ambiente dinâmico (seus *campi*) e, portanto, um *espaço*, com “[...] vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável de tempo” (Certeau, 2014, p. 184). Nas palavras do autor,

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio” (Certeau, 2014, p. 184, destaque do autor).

Portanto, o conceito de espaço também nos auxiliará nas análises do processo de formação docente, sendo este constituído por operações de sujeitos históricos. Assim, a formação dos professores que atuam na Rede Federal será analisada como processo de busca por “um lugar praticado” (Certeau, 2014).

Os conceitos *cidadania* e *trabalho* têm sido motivo de disputas de sentidos nos movimentos ideológicos das recentes políticas educacionais de cunho neoliberal, cujos efeitos na educação têm sido evidenciados em perda de direitos trabalhistas, privatizações, proletarização dos professores, esvaziamento do currículo escolar, ou seja, sinais de um modelo de educação alheia à integração e à justiça social. Por outro lado, nas sociedades democráticas, o sentido de educação está ligado à promoção da dignidade humana, individual e coletiva, por meio da mediação dos conhecimentos produzidos socialmente, para o exercício do bem comum. O direito à educação como base das políticas sociais, em destaque a EPT, pressupõe o acesso das juventudes a percursos formativos múltiplos e diversos, referências para a constituição de identidades cidadãs e para a emancipação social.

Para a categoria fundante *cidadania* utilizada neste estudo, tomamos como suporte o entendimento de Freire (1997), para quem àquele que exerce a docência deva ser exigida uma disciplina política, indispensável à construção social da cidadania. Para o autor, “[...] a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma invenção, uma produção política” (Freire, 1997, p. 79). E continua:

Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer das discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania que implica o uso de

liberdade – de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção coque, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania e para ela (Freire, 1997, p. 79).

Para a categoria *trabalho* articulada nesta tese, amparados em Moura, Leite Lima Filho e Ribeiro Silva (2015), refutamos a lógica mercadológica de uma sociedade capitalista que, ao criar uma divisão social e técnica do trabalho, resulta em um sistema educacional classista que separa “[...] trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas” (p. 1.059). Articulando-nos para superar essa lógica que tem resultado em prejuízo ao direito de ser mais das juventudes oriundas da classe trabalhadora, “[...] romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas, antes, da transformação do modo de produção vigente” (Moura, 2014, p. 14).

O *trabalho* como princípio educativo, portanto, exige uma docência que supere o sentido mercadológico que insiste em separar educação e trabalho, ensino regular e educação profissional. É preciso que o trabalho docente tome o trabalho como meio para o desvelamento da materialidade do mundo no qual os estudantes estão imersos e nele atuam, fugindo dos currículos prescritos que silenciam as relações existentes entre o trabalho e a educação e enaltecem o acúmulo pretendido ao trabalhador de maneira que ele se sinta responsável por garantir a sua empregabilidade no mercado de trabalho.

Nesse sentido, para articular o debate entre o campo da EPT e o da formação docente na relação entre formação para a cidadania e para o trabalho, apontamos, para as reflexões sobre o contexto educativo, a formação de professores, a profissionalização e a profissionalidade docentes com o aporte teórico de Freire (1983, 1997, 2001, 2021), Nóvoa (1992, 2017, 2019), Contreras (2012) e Imbernón (2009, 2019). Associamos o diálogo com referenciais do campo da EPT e da formação de professores para a educação profissional com Machado (2008), Araújo (2008), Moura (2008, 2014), Oliveira (2017) e Ramos (2014, 2021). Na esteira, vinculamos a discussão a Certeau (2014, 2017) para situar as análises sobre a formação docente a partir dos conceitos de contexto, estratégias e táticas, traduções e bricolagens, presentes no trabalho dos professores frente aos direcionamentos e brechas das políticas educacionais.

Com essas referências, assumimos o sentido de *trabalho* como uma ação humana, como um ato planejado por homens e mulheres com uma intencionalidade prática e cujos efeitos refletem em suas realidades materiais. É do trabalho que deriva a cultura humana e, portanto, também a *educação*, sendo feita por homens e mulheres ao longo da história, é produção histórica, ato consciente de interferência no mundo motivado pelo objetivo de mudar a realidade desses homens e dessas mulheres (Ramos, 2021).

Assumimos com Freire (1997, p. 35) o entendimento de que “[...] a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”. Assim, compreendemos a escola como um corpo vivo, formada por pessoas vivas, com sonhos e desejos de humanização em contraposição à ideia da escola como um espaço para o aprendizado de técnicas descontextualizadas, esvaziadas de sentido humano, cenário dos sonhos de quem pretende a preservação do *status quo* de uma sociedade desigual.

Em Contreras (2012), entendemos a educação como um fenômeno histórico que se constrói em meio a seres humanos e que tem de lidar com desafios cotidianos em contextos políticos e sociais diversos. Dessa forma, ela retrata e reproduz a sociedade atual, mas também é capaz de projetar aquela que se quer, deslocamento que situa os processos de formação do professor que atua nas unidades da Rede Federal como construção social com suas contingências históricas.

Para Beraza (2019, p. 24), é nessa historicidade que reside a complexidade dos lugares sociais da profissão docente e da escola, uma vez que “[...] a profissão docente, suas características, a forma de desempenhá-la, sua importância e as exigências que recaem sobre ela variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação, ao ensino e à aprendizagem nos variados tempos e espaços”.

Pelos processos formativos mediados pela educação, a cidadania se constitui no reconhecimento do mundo e na possibilidade de apreendê-lo em suas mais variadas relações, refletir sobre ele e, uma vez humanizados, agir (Freire, 2021). É preciso tomarmos o presente como algo não dado e, portanto, mutável, reconhecendo-o como histórico e, portanto, como resultado das ações humanas, por isso em permanente transformação dessa realidade na medida em que os homens agem e, conseqüentemente, se humanizam (ou se desumanizam) (Freire, 2021).

Pela categoria *práxis* (Freire, 2021, p. 25), “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, argumentamos pela educação como *práxis*, exercício de objetivação da realidade, escrutínio das suas relações (sociais, econômicas, culturais etc.) e, nessa inserção crítica, ação. Conforme o autor, reconhecimento da realidade sem ação crítica

não contribui para a transformação da realidade objetiva e, portanto, não é reconhecimento verdadeiro.

Ação desprovida da reflexão, a ação pela ação, converte-se em ativismo e, portanto, nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo, pois a reflexão desprovida da ação se converte em palavra inautêntica, desinteressada, palavreria, verbalismo (Freire, 2001). Logo, uma educação que não reflita e não aja criticamente sobre a realidade não pode transformá-la, ainda que, como possibilidade para a transformação, não é práxis. Assim, reflexão e ação aproximam a escola da sociedade, pois o processo educativo se articula na práxis.

Nesse sentido, Nóvoa (2017) entende que a escola pública precisa realinhar seu trabalho, pois, nas últimas décadas, ela tem se afastado da sociedade. É preciso, portanto, que ela retome o seu lugar de partícipe na construção da cidadania, em oposição ao seu fechamento em si mesma. Concordamos que não podemos pensar a escola sem situá-la socialmente. Assim, para as mudanças sociais que buscamos, a superação das desigualdades sociais e econômicas, o respeito às diferenças, o trabalho humanizado e com garantias sociais, tudo isso se faz a partir do reconhecimento da realidade, sendo a escola um lugar privilegiado, embora não único, para essas reflexões e a organização de ações concretas.

Freire (1997, p. 12) nos ensina que a prática pedagógica deve iniciar pela análise do contexto no qual ela se dará e, a partir deste, o professor organiza a sua prática tendo como suporte o reconhecimento do que “[...] vem nele ocorrendo, como e por quê”, selecionando os materiais e procedimentos que possibilitarão a reflexão e, por fim, ao lado daqueles com quem trabalha, cria condições para a intervenção sobre aquele contexto.

Alinhando-nos a Contreras (2012), temos o professor como organizador da sua prática pedagógica, embora reconheçamos que ele não é o único definidor dela. Segundo o autor, a prática docente é resultado das escolhas pessoais do professor (dimensão pessoal) e das contingências de naturezas histórica, social, cultural, institucional e trabalhista. Sua prática docente, portanto, é a resposta que materializa esses fatores e se mostra aparente em ações *adaptativas*, adequando-se às imposições materiais desses contextos, e/ou *críticas* quando reconhecendo essas imposições, planeja estratégias para nelas intervir e superá-las.

Sobre esses processos de escolha que cotidianamente o professor tem de realizar, Nóvoa (2017) entende que a docência é um aprendizado que articula três dimensões centrais.

A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. [...] A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional. [...] No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a

educação de todas as crianças. A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planear o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades (Nóvoa, 2017, p. 1.121-1.122).

Nesse processo de lidar com os dilemas e imprevistos, ressalta-se o papel político da prática pedagógica, uma vez que, ao fazer educação, o professor faz política (Freire, 1997). Uma educação alicerçada na práxis não é neutra e, portanto, envolve processos de tomada de decisão, escolhas e posicionamentos, pois “[...] a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (Freire, 2001, p. 21).

Nesse sentido, Contreras (2012) entende a educação como um terreno político e identifica a docência como um lugar privilegiado para articular as mudanças necessárias à sociedade. Para o autor, a prática docente, embora tenha que lidar com normativas, guarda a possibilidade de criticar as imposições ideológicas vigentes na sociedade e apresentar visões alternativas do mundo e da vida e, assim, o ensino lida com “[...] a simultaneidade paralela e contraditória de um procedimento com capacidade de regulação e controle social, mas que também tem uma capacidade potencial de redefinição social” (Contreras, 2012, p. 81). Portanto, a prática docente pode incluir reflexões e ações sobre igualdade, liberdade e justiça, discutindo como esses valores políticos se realizam, fatos que apontam a negação ou a garantia desses valores e, com isso, formar atitudes e valores básicos para a cidadania.

Para Nóvoa (2017), o trabalho docente exige a capacidade de discernimento, pois “[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento; é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (p. 1.127). Para o autor, o trabalho do professor não pode ser resumido em ensinar os conceitos da sua disciplina, mas deve formar o estudante por meio da sua disciplina. Movimentando-se sempre em terreno instável, a “arte de fazer” (utilizando o conceito *certeuneano*) é central para a profissão docente, não se resumir ao “saber-fazer”, mas à “[...] capacidade de integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico” (Nóvoa, 2017, p. 1.127). O autor, portanto, trata aqui do processo de formação cidadã.

Com Certeau (2017), a análise dos documentos normativos como registros históricos aposta que a escrita deve ser entendida como um registro de discursos e estes, por sua vez, “[...] não são corpos flutuantes em um englobante que se chamaria a história (o *contexto*!). São históricos porque ligados a operações e definidos por funcionamentos. Também não se pode

compreender o que dizem independentemente da prática de que resultam” (p. 4, destaque do autor). Daí a impossibilidade de se “[...] analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente” [...] (p. 55).

Assim, tomaremos as legislações educacionais selecionadas para este estudo como registros históricos que uma análise mais atenta é capaz de evidenciar os discursos de sujeitos ocupantes desse lugar privilegiado das decisões, portanto, de poder. Dito de outra forma, as legislações aqui analisadas são entendidas como organizadoras das políticas públicas educacionais que expõem o projeto de educação para o Brasil em cada época.

No processo de análise das legislações educacionais, os ensinamentos de Paulo Freire também nos guiarão. Segundo o autor, um dos elementos básicos na mediação entre opressores e oprimidos é a *prescrição*, entendida como a “[...] imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 2021, p. 46). Atentos aos ataques coordenados à instituição escolar, ao currículo da educação básica e ao trabalho docente, não podemos considerar essas legislações desarticuladas de um processo global de instauração de um projeto de alienação dos sujeitos, cujos impactos mais profundos no campo da educação têm resultado no esvaziamento dos currículos escolares dos estudantes da escola pública e na proletarização do trabalho do professor.

Para Nóvoa (1992), as reformas educacionais globais de cunho neoliberal desconsideram os professores como agentes, como sujeitos de suas práticas, cuja lógica inclui um Estado neoliberal que se incumbe de propor políticas educacionais que objetivam subordinar os professores a processos cada vez mais sutis de conformação profissional e de perda de espaço de decisão sobre aquilo que deve ser ensinado aos estudantes. Por essa ótica, o professorado é “[...] entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, *ad intra*, os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm que lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 22). Assim, o professor assume, cada vez mais, o papel de ator, cujo roteiro é escrito por outros (os especialistas) que lhe determinam *o quê, quando e como* ensinar.

Essas políticas reformistas não são exclusivas do Brasil, mas se mostram articuladas em torno de interesses homogeneizantes globais (Contreras, 2012; Nóvoa, 1992, 2017; Imbernón, 2019) coordenadas por organismos internacionais¹⁰. Contreras (2012) afirma que essas políticas se esforçam para sustentar o discurso de desenvolvimento profissional para os professores sem,

¹⁰ Os principais articuladores dessas políticas educacionais de cunho neoliberal são o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

contudo, incluí-los na estruturação dessas ações de formação. Nóvoa (2017) aponta como traços comuns a essas políticas o controle do trabalho docente e “[...] uma visão técnica, aplicada, *prática* do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (p. 1.110, destaque do autor).

Para controlar o trabalho docente, essas políticas têm operado de maneira a minar os espaços de autonomia do professor na organização do seu trabalho. No Brasil, a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a consequente instituição da BNCC e a aprovação de diversas resoluções pelo CNE têm o mesmo alinhamento neoliberal do esvaziamento curricular e da retirada de espaços de autonomia docente. O trabalho do professor brasileiro perde espaço criativo e, cada vez mais, se vê refém dos currículos prescritivos. O aumento de tarefas administrativas e a produção de relatórios obrigam os professores a executarem o mínimo estipulado nesses documentos e, por consequência, a sobrecarga de trabalho administrativo priva o trabalho docente de espaços para a reflexão individual e coletiva. Conforme Nóvoa (1992), a lógica da racionalidade técnica se opõe ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Em Contreras (2012), entendemos que essas legislações trabalham para a *racionalização do ensino*, fenômeno que provoca efeitos nocivos à carreira docente, seja pela “[...] rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo”, seja pelo “isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo” (p. 41). Conforme o autor, a intensificação do trabalho docente contribui para a desqualificação intelectual dos professores, a degradação das suas habilidades e competências profissionais, “[...] reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (p. 42).

Ainda na análise dos efeitos dessas políticas, Contreras (2012) trabalha o conceito de *proletarização dos professores* e evidencia que há, na prática do professor, uma ética com a docência, uma consciência de responsabilidade e compromisso com os demais sujeitos vinculados nesse trabalho. Cientes disso, os intelectuais orgânicos do neoliberalismo escolar reorganizam as atribuições docentes de maneira que haja, paulatinamente, uma intensificação do trabalho docente, adicionando-lhes mais e mais atividades, embora zelem pela manutenção de um discurso que trata a docência como possuidora de uma função social importante, afastando-a da ideia de trabalho. Assim, “[...] a referência ao altruísmo como modo de justificativa das condições de trabalho, ou o inconveniente de expor queixas ou lutar por reivindicações que poderiam ter um efeito negativo sobre o bem dos alunos” (Contreras, 2012,

p. 73), são instrumentos administrativos e midiáticos utilizados frequentemente pelos setores administrativos e sociais e, muitas vezes, apropriados pelos professores.

Sobre a proletarização da carreira docente, Contreras (2012) nos alerta que ela

[...] é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional (Contreras, 2012, p. 56-57).

Assim, se a docência for vista como um trabalho, a intensificação do trabalho docente promovida pelas políticas neoliberais se torna mais visível, fato que os seus *slogans* tratam de esconder sob o manto da importância do professor na educação dos estudantes e no consequente progresso da nação. Dessa forma, “[...] assegurar a colaboração do professor para os fins estabelecidos para a educação pelo Estado” é a estratégia neoliberal para “[...] conseguir não só seu controle, mas também sua dedicação” (Contreras, 2012, p. 49).

Frente a esse cenário, o conceito de formação permanente discutido por Freire (1997) se mostra muito oportuno e necessário, pois, no processo de formação permanente do professorado, “[...] é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores” (p. 71). Esse processo formador “[...] não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de *puro fazer*. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (Freire, 1997, p. 71, destaques do autor).

De acordo com Freire (1983), os homens devem ser reconhecidos como seres concretos e de natureza histórica, pois não existem fora da realidade também concreta que os condiciona. Dessa forma, não há como “[...] dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (p. 17) e tanto os objetos, os fatos, os acontecimentos não são presenças isoladas, mas relacionam-se entre si condicionados pela realidade concreta na qual se encontram.

Com Freire, entendemos que, embora os professores estejam condicionados por essas políticas, elas não os limitam. Com Certeau, entendemos que, enquanto não pudermos revogá-las e em seu lugar aprovar um conjunto de legislações de cunho progressista (Freire, 1983; 2021), podemos exercitar as *artes do fazer*. Certeau (2014) nos ensina que ao professor é possível “[...] criar um espaço de jogo para *maneiras de utilizar a ordem imposta*” (p. 87, destaques do autor) e, “[...] sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei” (p. 87), é possível a ele instaurar a pluralidade e a criatividade.

Se em Certeau (2014) nos identificamos como sujeitos aos quais se negam espaços para o debate democrático sobre a educação pública brasileira, também por ele reconhecemos o poder das nossas táticas nesse processo. Movimentando-nos em terreno no qual não temos o lugar de poder, tomaremos o conceito de práxis de Freire (2021) para, nesta tese, *taticamente*, refletirmos e agirmos a partir das brechas deixadas pelas políticas públicas educacionais que condicionam a formação docente. Na aproximação com o cenário neoliberal atual, Freire (2021) nos ensina:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na *invasão da práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2021, p. 51, destaque do autor).

Entender a EPT como um lugar privilegiado para a formação para a cidadania e para o trabalho é uma decisão política que pode ser assumida pelas instituições sociais públicas que compõem a Rede Federal, sendo necessário, para isso, defendermos a profissionalização para a carreira EBTT. O contexto político-econômico-social brasileiro nos alerta para a defesa de práticas pedagógicas nos ambientes da EPT capazes de formar cidadãos com acesso ao trabalho, cumprindo o que estabelece o texto constitucional (Brasil, 1988), conscientes das desigualdades do contexto atual e atentos às possibilidades para a construção de um país socialmente mais justo. Nesse sentido, a profissionalidade do professor da carreira EBTT se constituirá como práxis, superando o contexto de condicionantes sociais, econômicas, culturais, trabalhistas e trabalhando para resguardar a natureza humana de *ser mais* (Freire, 2001).

Em um cenário em que o papel social do professor é continuamente questionado, Freire (1997) nos convida a continuar a luta por políticas de educação emancipatória. O professor que desiste dessa luta diante das dificuldades e impedimentos trazidos pelas políticas neoliberais e seus atores globais adota “[...] a posição mais cômoda, mas é também a posição de quem se demite da luta, da História” (Freire, 1997, p. 42). Negar-se ao conflito, ainda segundo o autor, é negar a dignidade da própria vida e do processo de conscientização sem o qual apenas fazemos zelar pela manutenção do *status quo* social. É preciso reconhecer os limites impostos hoje à carreira EBTT de maneira que possamos superá-los. Devemos resistir à dependência de decisões tomadas pelos especialistas (os planejadores dos currículos), de maneira a evitar a naturalização da perda da autonomia docente e do controle sobre o trabalho docente (Contreras, 2012).

Ainda que o Estado desejasse o contrário, a escola e o trabalho docente ainda guardam relativa autonomia, sendo, portanto, “[...] espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora” (Contreras, 2012, p. 43). Reconhecendo as possibilidades de resistência dos professores na defesa dos seus interesses individuais e coletivos, o Estado cria “[...] uma dinâmica contínua de novos mecanismos de controle, mais eficazes ou mais sutis, e novas formas de resistência a ações organizadas pelos sindicatos” (Contreras, 2012, p. 44). É um jogo de estratégias e táticas (Certeau, 2014).

Portanto, esse é o terreno social no qual inserimos a nossa tese. É nesse cenário de disputas de sentidos para a formação docente e para a formação do estudante da Rede Federal, condicionadas principalmente pelas recentes legislações educacionais aprovadas no Brasil no período de 2016 a 2022, com inegável cunho ideológico neoliberal, que defenderemos a proposta de uma profissionalização da carreira EBTT alicerçada no compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho.

1.1.2. Rede Federal como espaço de formação para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho?

Buscamos elementos nas legislações educacionais que orientam a organização institucional da Rede Federal, especialmente aquelas atinentes aos processos de formação dos professores da carreira EBTT. A Rede Federal é trazida como *locus* desta investigação em sua historicidade e cultura institucionais, em seu projeto político-educacional, em suas diferentes potencialidades e desafios diante do que está posto na Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008b) e as contingências atuais, tendo em vista a formação docente da carreira EBTT como tradução das políticas relativas a esse propósito.

Neste estudo, focaremos a discussão na formação docente para a carreira EBTT no ambiente da Rede Federal. Se discutíssemos a docência na EPT, de maneira geral, teríamos que apresentar diversas organizações públicas e privadas, além daquelas vinculadas a organizações não-governamentais (ONG) e ao Sistema S, cada uma com suas especificidades e seus diferentes processos de formação docente. Em contextos trabalhistas e culturais diversificados, há diferentes formas de ingresso/contratação e, mesmo, diferentes tipos de exigências de formação para o ingresso e permanência do professor na instituição que trabalha a EPT.

Assim, enquanto é comum termos no Sistema *S*, em instituições privadas e nas ONG, a presença de profissionais sem formação em nível superior exercendo a docência na EPT, com o seu ingresso condicionado à verificação da sua capacidade técnica, na Rede Federal a quantidade de professores que possuem apenas formação técnica é pequena, prevalecendo os profissionais graduados e com cursos de pós-graduação *stricto sensu* concluídos, o que, em tese, favorece a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na Rede.

Por meio da promulgação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), esta Rede foi reorganizada e ampliada, sendo, atualmente, constituída pelos Institutos Federais (IF), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), pelo Colégio Pedro II (CP2), pelas Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais (ETV-UF) e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Nessa organização em Rede, temos instituições e unidades que somente foram criadas após a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b) e outras com histórias centenárias¹¹, algumas criadas como escolas técnicas ou agrotécnicas e muitas com marcas do processo de “cefetização”. A Rede Federal, portanto, é diversa e traz consigo heranças que não podem ser desconsideradas em nome de uma política padronizada de formação para a carreira EBTT. Pelo contrário, os processos históricos que constituem essa Rede a fizeram referência educacional na oferta de ensino público, gratuito e de qualidade e a colocam frente às possibilidades do amanhã.

Neste estudo, tomamos as instituições de ensino como lugares vivos (Freire, 1997), sendo as legislações transcritas e ressignificadas pelos sujeitos que nelas trabalham e materializam os seus processos educacionais (Certeau, 2014). Dessa forma, as escrituras são ressignificadas e praticadas nos *campi* das diferentes instituições sociais públicas da Rede Federal pela ação de gestores, professores, técnicos administrativos e estudantes que constroem a EPT, muitas vezes aproveitando-se dos escapes que o texto legal lhes possibilita, agem alinhados aos contingenciamentos legais ou ainda trabalham para sua superação.

Nessa perspectiva, consideramos os efeitos das recentes políticas educacionais instituídas pelo governo federal no cotidiano da Rede, especialmente aquelas publicadas após o golpe jurídico-parlamentar (Freitas, 2018) sofrido pela presidente democraticamente eleita, Dilma Roussef, retirada da presidência em 2016. Focaremos nas legislações educacionais que

¹¹ Dentre muitos exemplos, temos o CP2 (185 anos), a UTFPR (113 anos), o Cefet-MG (112 anos) e o Cefet-RJ (105 anos), além de *campi* outrora autarquias e hoje vinculados a IF com longa história na oferta de educação profissional, como os *campi* São Paulo do IFSP, Salvador do IFBA e Natal do IFRN, todos com 113 anos.

derivam da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), popularmente conhecida como a Lei da (Contra)Reforma do Ensino Médio¹².

Calcado em alto investimento midiático, tendo como discurso o protagonismo juvenil e o avanço na oferta da educação em tempo integral, ambas bandeiras históricas dos educadores progressistas cooptadas pela “nova direita” (Freitas, 2018), coube ao governo de Michel Temer pavimentar o caminho político para a aprovação da “reforma”. De acordo com Silva (2018b), a Medida Provisória nº 746/2016 (que substituiu o projeto de lei de 2013 e que embasou a aprovação da Lei nº 13.415/2017) retomou o discurso empoeirado de meados da década de 1990 com a finalidade de produzir mudanças na organização curricular e no financiamento público do ensino médio, ajustando-os aos moldes estipulados pelos organismos internacionais.

Como as demais legislações do período do pós-golpe de 2016, essa Lei (Brasil, 2017) redefiniu a relação educação e trabalho por meio de resoluções do CNE, tanto para o ensino médio regular quanto para a educação profissional técnica de nível médio e para a formação de professores. Conforme análise de Ramos (2021), nessas legislações impera “[...] a lógica das competências e se consolida a concepção de educação (neo)pragmática, (neo)escolanovista, (neo)construtivista” (p. 316). Nessa mesma direção, Contreras (2012) afirma que a introdução dessa lógica de mercado no ambiente escolar resulta em ações de controle do trabalho docente pelos sistemas e pela própria instituição de ensino, que passa a exercer as funções de monitoramento e quantificação do trabalho do professor. Com o autor, o que se observa é a substituição do *saber docente* por *competência para*, ou seja, o trabalho do professor deixa de estar centrado em sua capacidade reflexiva, intelectual e criativa e passa a ser quantificado pela capacidade de atender a um currículo cartilhado por especialistas, cuja sequência didática deverá ser seguida, sob pena de não possuir *competência para* a docência.

Frente ao retrocesso das políticas públicas educacionais do pós-golpe jurídico-parlamentar (Freitas, 2018) de 2016, a Rede Federal é tomada como espaço para o exercício da politecnia, capitaneando o papel social de superar os limites impostos pelo modelo pragmático e neoliberal presente na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e nas resoluções do CNE que objetivam condicionar o trabalho docente na educação pública brasileira. Nesse sentido, o exercício da politecnia exige a negação à educação técnica, conforme adverte Ramos (2021, p. 313):

¹² De acordo com Ramos (2014), a melhoria do processo de formação escolar na etapa do ensino médio foi inicialmente proposta por meio do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Contudo, durante as tramitações no Congresso Nacional, em grande medida, as discussões feitas pela comunidade acadêmica foram desconsideradas e os alicerces fundamentais da proposta foram substituídos, cenário que culminou na retirada do projeto da pauta de discussões.

Educação politécnica se opõe ao conceito de educação técnica! Pois esta, ao visar a preparação para ocupações produtivas, limita a compreensão do mundo e o desenvolvimento de múltiplas potencialidades dos estudantes. A educação politécnica, ao contrário, converge com o projeto de escola unitária, visando a superar a dualidade e a fragmentação educacional.

A educação politécnica, nessa perspectiva, também pode ser entendida como a organização de práticas educativas que zelem pela garantia do direito de o estudante poder *ser mais* (Freire, 2001), de humanizar-se (Freire, 1983).

Se as lentes de Certeau (2014) nos fazem entender as escrituras educacionais como registros de sentidos de educação pela ótica dos seus legisladores, compreendemos que é preciso construir uma política de formação continuada para a carreira EBTT que subverta a lógica pragmatista e reducionista presente na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e nas diretrizes do CNE, contudo, agindo taticamente. Educação e trabalho, nessa política, assumem identidade ontológica. Nessa perspectiva, a Rede Federal é tomada como espaço para o exercício da *formação para a cidadania e para o trabalho*, compromisso que implica defendermos a ampliação do conceito de formação integral para todos os participantes do processo educativo.

Como os estudantes, embora com experiências de humanização mais ou menos efetivas ao longo da sua jornada escolar, também os professores se encontram cotidianamente nesse processo de constante desenvolvimento, por isso *formando-se* (Freire, 1997). Acreditando na potencialidade do processo dialógico e no enriquecimento de uma proposta que nasça do coletivo dos professores, defendemos uma política de formação continuada para a carreira EBTT que parta de um projeto único e orgânico da Rede, mas que permita e incentive a participação docente na construção da sua versão final, sendo esta embebida do compromisso com a superação das desigualdades sociais presentes nas comunidades atendidas pelos *campi*.

Em Freire (1997), o trabalho docente requer compromisso com a tarefa de orientar o estudante em seu processo de apreender a materialidade do mundo e as suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, com a democratização de oportunidades aos sujeitos e, nessa direção, se constitui como um ato político de construção de cidadania, por professores e estudantes, cada um assumindo responsabilmente o seu papel no processo educacional e ambos se formando.

Assim, os educadores, aqueles com práticas progressistas e com o engajamento no processo histórico de superação da realidade de desigualdades, não podem se considerar puros ensinantes, mas agentes políticos. Nesse sentido, a tarefa do professor “[...] não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a

competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (Freire, 1997, p. 54).

A prática docente deve operar no processo de descortinamento das relações de poder que sustentam a aparente naturalidade das injustiças sociais, da manutenção do desemprego, do mercado internacional, das guerras comerciais e conflitos entre as nações, dentre tantas outras condicionantes que interferem no direito à vida. Desconectados, esses fatos podem ser tomados como naturais, pouco relevantes, fruto de meritocracias ou desvinculados da realidade dos estudantes. Sem a oportunidade de conectá-los ao mundo material no qual habitam, esse emaranhado de informações será pseudorealidade para os estudantes. Aproveitar os estímulos, discuti-los na concretude das relações sociais e construir conhecimento socialmente responsável e libertador: esse é o papel do professor progressista (Freire, 2021).

Defender a ampliação dos princípios da formação politécnica para os currículos de todos os cursos da Rede Federal requer discutir a formação continuada dos seus professores e, por conseguinte, a profissionalização da carreira EBTT. Isso será possível se o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor da carreira EBTT contribuir para a superação de um modelo social no qual o saber tem sido, historicamente, um instrumento de dominação. Nesse sentido, a formação docente para a carreira EBTT é objeto de estudo para compreendê-la como processo para profissionalização dessa carreira e, por meio desse processo, a constituição de uma profissionalidade docente que contribua para a *formação para a cidadania e para o trabalho*. Assim, o ato de educar se torna ação política, um compromisso ético do professor com o processo de humanização dos estudantes (Freire, 2001), democraticamente organizado, porque, segundo o autor,

[...] não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito. A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos (Freire, 2001, p. 21).

Contudo, para que a docência atinja esses objetivos, é preciso que se invista na formação do professor, uma vez que “[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (Freire, 1997, p. 19). Esse processo deve ser realimentado continuamente, visto que “[...] sua

experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (Freire, 1997, p. 19). Não havendo uma formação inicial específica para o exercício da docência na EPT, a formação docente continuada adquire o *status* de urgência institucional na perspectiva que adotamos para o ensino nessa organização, com reflexos no processo de profissionalização para a carreira EBTT.

Não há como parar o processo educacional para formar os professores. Essa formação vem acontecendo e temos que colher dados da experiência dos professores que trabalham na Rede, colocá-los em diálogo para que, juntos, possamos criar uma política de formação docente continuada que discuta os princípios da EPT na perspectiva da formação omnilateral. Dessa forma, tomamos a formação docente como um *continuum* (Nóvoa, 1992, 2017, 2019; Contreras, 2012; Diniz-Pereira, 2019).

O Brasil registra projetos nacionais para a formação de professores para o exercício docente na educação profissional. Contudo, devido à forma como tem sido tratada (por meio de ações desconexas e programas estanques e temporários), essa formação ainda é pauta de discussão em congressos, em documentos produzidos por entidades representativas da Rede e em diversos artigos e livros. Afinal, não havendo uma formação inicial própria para a docência na EPT, quais seriam as ações necessárias para que se concretizasse uma política pública de Estado para a formação desse profissional? Sob quais fundamentos essa política deve ser alicerçada?

No bojo dessa discussão, tensionar a possibilidade da docência baseada no “notório saber” torna-se importante. Defendemos a formação docente sustentada nos saberes próprios da docência, ou seja, defendemos que a formação para o exercício da docência se dê em um curso superior. Contudo, temos que reconhecer que os cursos superiores atualmente ofertados não atendem às demandas de uma formação omnilateral defendida para a EPT. Dessa forma, agindo no campo do possível, entendemos que a formação para a carreira EBTT deve ser trabalhada por meio da formação continuada, dadas as contingências do sistema educacional brasileiro.

Por fim, trazemos a Rede Federal como um espaço de resistência às recentes políticas educacionais que têm a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) como referência. Utilizando taticamente o destaque trazido pelos seus bons indicadores educacionais no cenário nacional, a Rede apresenta o modelo de formação integral trabalhado no ensino técnico integrado ao ensino médio como projeto educacional capaz de formar cidadãos e trabalhadores conscientes do seu papel na sociedade.

Para isso, no entanto, é preciso ressaltar a importância da formação dos professores que atuam e que atuarão na docência: não há como discutirmos um processo educativo que forme para a cidadania e para o trabalho sem planejarmos ações formativas *com* os professores e exercitadas nas *coletividades docentes*. Tendo a Rede como *locus* para essa política de formação docente, objetivamos apontar caminhos para a profissionalização da carreira EBTT e, nesse processo, as práticas pedagógicas dos seus professores se constituirão em profissionalidade alicerçada no compromisso social de formação para a cidadania e para o trabalho.

1.1.3. Profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e condição docente

A partir da discussão sobre a profissionalização para a carreira EBTT, objetivamos apresentar uma proposta de formação continuada aos professores da Rede Federal que, conscientes das condições materiais que lhe estão disponíveis e amparados em sólida formação técnico-pedagógica, ética e compromisso social, a sua prática pedagógica expõe uma profissionalidade da carreira EBTT que educa para a cidadania e para o trabalho.

É importante, inicialmente, definirmos os limites no uso dos termos profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e condição docente, vinculados ao professor e à docência. De acordo com Shiroma e Evangelista (2010), o termo “profissionalização docente” é mais abrangente, pois refere-se aos processos de formação inicial e continuada, ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade profissional dos professores. Para as autoras, a profissionalização deve ser abordada como uma política de Estado materializada em medidas de “[...] formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério” (Shiroma; Evangelista, 2010, n.p.).

Assim, a profissionalização se opõe às políticas neoliberais para o campo da educação surgidas a partir do final do século XX, que têm provocado a desprofissionalização ou a proletarização docente, termos utilizados para definir a precarização do trabalho docente.

Diante do acirramento das contradições inerentes ao capitalismo, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias. [...] As reformas do Estado enfatizam a necessidade de profissionalizar os servidores públicos. A noção de profissional implícita na racionalidade técnica liga-se à eficiência, neutralidade e a um suposto desinteresse e objetividade. Assim, o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como

competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação no plano de uma nova gestão pública. Em decorrência, reestruturaram-se as escolas, a gestão e as relações entre professores e Estado (Shiroma; Evangelista, 2010, n.p.).

Por essa lógica, o professor tem sido “convencido” de que cabe a ele a responsabilidade pela melhoria da qualidade escolar no país. A profissionalização adquire uma veste funcionalista, vinculando a qualidade na preparação dos professores à qualidade do ensino praticado em sala de aula, embora essa qualidade esteja referenciada em indicadores externos. A profissionalização docente, pela lógica do Estado liberal, tem se traduzido em responsabilização da escola e dos professores pelos resultados obtidos em avaliações estandardizadas, cujo conteúdo pouco ou nada converge com as necessidades das comunidades atendidas pela instituição de ensino. Concorrendo entre si por bônus e progressões, o professorado se desmobiliza, resultando em fragilizações no trabalho interdisciplinar e na mobilização política dessa classe trabalhadora.

Assim, especialmente a partir do período do pós-golpe de 2016, o Estado brasileiro tem instituído uma política de profissionalização docente que, contraditoriamente, tem resultado em um campo de formação docente no qual

[...] a política de profissionalização tem promovido a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente. Ao professor “eficiente tecnicamente” se opõe o fragilizado politicamente. Nos moldes em que vem ocorrendo, a profissionalização se configura como um eufemismo, tratando-se de fato de um processo que leva à desintelectualização do professor [*cenário que favorece o florescimento de*] orientações privatistas que investem na conformação do serviço de desenvolvimento profissional como mercado promissor (Shiroma; Evangelista, 2010, n.p.).

O termo profissionalismo, por sua vez, pode ser entendido, segundo Ginsburg (2010), a partir de duas análises: (i) a ocupação de ensinar tem sido entendida como uma profissão?; e (ii) como os professores têm passado pelos processos de profissionalização e/ou desprofissionalização/proletarização das suas carreiras? Na busca por subsídios para responder à primeira pergunta, o autor articula a análise por uma ótica funcionalista que divide as ocupações humanas em profissões e não-profissões, sendo as primeiras caracterizadas por:

a) desempenhar um serviço ou uma tarefa essencial; b) engajar-se no trabalho (mental *versus* manual), assim necessitando de extensiva educação pré-serviço; c) funcionamento baseado em um ideal de serviço; d) operar com autonomia no local de trabalho; e) ter colegas (*versus* não-profissionais) no controle da seleção, do treinamento e do andamento; e f) ser muito bem pago (Ginsburg, 2010, n.p.).

A partir dos dados de pesquisas desenvolvidas em várias regiões do mundo por outros pesquisadores, Ginsburg (2010, n.p.) conclui que “[...] o ensino não é uma profissão totalmente desenvolvida, mas sim uma semiprofissão”.

Para responder à segunda pergunta, o autor aborda a “profissionalização” pelas perspectivas funcionalista e do conflito. Pela primeira, esse processo é entendido como universal, pois estaria disponível para todas as ocupações humanas, cabendo aos coletivos o estabelecimento de crivos para a diferenciação entre as profissões e outras ocupações. Pela segunda perspectiva, seus teóricos localizam um determinado momento histórico, no qual algumas ocupações passaram a ter o *status* de profissão. Apoiado em estudos desenvolvidos em diversos países, Ginsburg (2010, n.p.) afirma que, historicamente, educadores têm passado “[...] por algum tipo de profissionalização durante momentos de expansão econômica e/ou quando consideraram que estivessem servindo aos interesses das elites.”

A “desprofissionalização” é entendida por Ginsburg (2010) como o processo de perda de qualidades antes tidas como pertencentes a determinada profissão, agora também afeitas às ocupações. Segundo o autor, trata-se especialmente de perdas da crença pública no seu *ethos* profissional, do monopólio do conhecimento, da autonomia funcional e da autoridade sobre os atendidos. Assim, Ginsburg (2010, n.p.) indica que a desprofissionalização da docência é evidenciada pela “[...] perda de um ou mais elementos profissionais durante os conflitos com funcionários do governo, administradores educacionais, a mídia e o público em geral”.

Por sua vez, a partir de uma perspectiva marxista sobre o conflito, Ginsburg (2010) analisa o processo da proletarização da carreira docente tomando a docência como um trabalho e os professores como os trabalhadores da docência e indica que eles têm experimentado processos de proletarização de sua carreira, identificados ora pela “[...] separação do conceito de tarefas de trabalho da sua execução” e/ou pela “[...] padronização e rotinização das tarefas de trabalho” e/ou pela “[...] intensificação das demandas de trabalho” e/ou pela “[...] redução dos custos (salários, benefícios, treinamento etc.) dos trabalhadores” (Ginsburg, 2010, n.p.).

Por “condição docente” se entende “o *estado* do processo de construção social do ofício docente” (Fanfani, 2010, n.p., destaque do autor), sendo a escolha do termo “condição” uma estratégia possível ao pesquisador quando ele não deseja tomar posição em um espaço de luta pela definição do sentido dessa atividade nas sociedades contemporâneas. Dessa forma,

Quando alguém se propõe a fazer uma pesquisa sobre os docentes, deve estar ciente de que o nome que coloca em seu objeto não é simplesmente descritivo, mas tem uma dimensão prescritiva que é muito difícil de controlar. Sob esse ponto de vista, o sociólogo ou o especialista em ciências da educação não tem nenhuma autoridade particular para impor “com autoridade” o nome que se deve dar ao docente

(funcionário, apóstolo, profissional, trabalhador). Nesse sentido, “a condição docente” é um termo cômodo, na medida em que não toma posição nessa luta. O mesmo se poderia dizer da expressão “O ofício do docente” [*que também expressa*] certa prudência na hora de denominar a realidade que se quer analisar (Fanfani, 2010, n.p.).

Nesse sentido, reconhecemos que o uso de diferentes termos para a figura do professor (trabalhador, apóstolo do saber, colaborador) determinam um lugar histórico e político, “[...] encarnam-se em atores com interesses e recursos específicos [*que*] não se justapõem, mas se contradizem e, inclusive, são matéria de conflito” (Fanfani, 2010, n.p.). Como construções políticas, o uso de determinado termo em uma legislação “[...] tem efeitos políticos concretos no campo da formação inicial e permanente de docentes, no campo das condições de trabalho e inclusive no campo da avaliação e determinação do sistema de prêmios e recompensas correspondente a esse *ofício*” (Fanfani, 2010, n.p., destaque do autor).

Sobre as recentes políticas neoliberais para a educação global, Fanfani (2010, n.p.) entende que elas têm modificado profundamente as condições das escolas e do trabalho docente. Em um espaço em que instituições e professores concorrem entre seus pares, e os resultados nas provas estandardizadas são agora o crivo de qualidade do processo educacional, sobrepondo-se a outras dimensões que a educação possibilita ao estudante (curiosidade, criatividade, solidariedade, cidadania), o próprio processo de construção da identidade do coletivo docente é modificado. Nesse cenário,

[...] a luta permanente pela construção social do ofício do professor se desenvolve em um novo contexto onde intervêm atores coletivos (sindicatos docentes, especialistas, altos funcionários e responsáveis políticos dos ministérios de educação, intelectuais, partidos políticos, interesses dos fornecedores privados de educação, etc.) que lutam pelo controle do trabalho docente. As distintas posições e relações de força dos atores se correspondem a visões e formas diferentes de definir o sentido da educação e do trabalho dos profissionais da educação (Fanfani, 2010, n.p.).

Quanto ao termo “profissionalidade docente”, Brzezinski (2014) nos alerta que ele tem se mostrado polissêmico nas produções acadêmicas brasileiras, tendo sido vinculado tanto à qualidade da prática profissional quanto à integridade do fazer docente, ao desenvolvimento profissional e às habilidades e competências. Ainda está associado à constituição da identidade docente, aos saberes docentes, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente, à sua responsabilidade individual e comunitária e ao compromisso ético e político do professor. Essa pluralidade de entendimentos complexifica as discussões sobre o tema.

Lüdke e Boing (2010) discutem a “profissionalidade docente” como uma capacidade pessoal desenvolvida pelo professor para, a partir das experiências e saberes acumulados ao

longo da sua existência, selecionar aquilo que será necessário para cumprir determinada tarefa. É instável, adaptável, em desenvolvimento e, portanto, se constitui em ações constantes de reprofissionalização. Enquanto a qualificação permite ao professor a soma de técnicas e conhecimentos, a profissionalidade lida com o campo subjetivo, refletindo o modo como o professor entende que deve ser organizado o seu trabalho a partir de um sentido ético e político que ele dá ao seu ofício. Dessa forma,

No contexto do desenvolvimento profissional, profissionalidade passou a significar o que existe de potencial e expectativa nas carreiras profissionais. Como as expectativas são construções sociais em torno das diferentes profissões, a sociologia das profissões, na França, procurou fazer a ponte entre aspectos pré-profissionais e profissionais propriamente ditos que até então vinham separados pela formação. Por aí se entende a profissionalidade antecedendo, acompanhando e se sucedendo à própria formação (Lüdke; Boing, 2010, n.p.).

Transitando nesse espaço particular que envolve aquilo que se sabe e aquilo que se faz com o que se sabe,

[...] a profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro [reunindo] os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional” (Lüdke; Boing, 2010, n.p.).

Em Contreras (2012), o termo “profissionalidade docente” se relaciona às escolhas ético-políticas com que os professores organizam o seu trabalho. Assim, a profissionalidade do professor está ligada a “[...] dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o [seu] trabalho [e à] forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto” (Contreras, 2012, p. 42).

Para Contreras (2012), a autonomia do professor no processo de organização do seu trabalho pode ser entendida a partir de três dimensões da profissionalidade docente: “[...] a) a *obrigação moral*; b) o *compromisso com a comunidade*; e c) a *competência*¹³ *profissional*” (p. 84).

¹³ Contreras (2012) não utiliza o termo *competência* alinhado à combatida pedagogia das competências. Conforme Selma Garrido Pimenta, no prefácio da segunda edição brasileira do livro “A autonomia de professores”, esse termo *competência* vem sendo utilizado nas legislações educacionais de cunho neoliberal das últimas décadas de maneira a se sobrepor aos conceitos de saberes e qualificação para o trabalho docente. Por essa lógica, a identidade do professor é deslocada de si e focada no seu local de trabalho, movimento que torna possível mensurar o seu trabalho pelo grau de atendimento às metas estabelecidas pelo sistema educacional. Assim, de sujeito autônomo, criativo, ético e atento às necessidades locais, o professor passa a mero executor de currículos cartilhados. Diferentemente, Contreras (2012, p. 92), entende que a competência profissional “transcende o sentido puramente técnico do recurso didático [combinando] habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das

Por *obrigação moral*, o autor entende que ela extrapola os termos de um contrato de trabalho e está ligada ao compromisso moral do professor com os alunos de maneira que o seu trabalho docente contribua para o desenvolvimento dos mesmos “[...] como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado” (Contreras, 2012, p. 84-85). E ainda:

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc. Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral. Não poderíamos falar senão de uma obrigação com uma ética profissional que não fosse a sua (Contreras, 2012, p. 86).

Sobre o *compromisso com a comunidade*, se reconhece que o trabalho docente é influenciado pelo meio social e, ao mesmo tempo, tem implicações éticas muito importantes nas comunidades e nos sujeitos; dessa forma, “[...] a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (Contreras, 2012, p. 88). Isso impõe que as ações educativas sejam partilhadas, nunca isoladas, pois “[...] somente nos contextos sociais, públicos, a obrigação ética pode alcançar sua dimensão adequada” (Contreras, 2012, p. 88), quer pelos espaços profissionais docentes (nos conselhos, nas associações ou nos próprios *campi*, locais em que se compartilham problemas, discutem-se alternativas e soluções para estes, deliberam sobre a carreira etc.) ou pela abertura de canais para a participação de representantes da comunidade nas decisões escolares.

Assim, a comunicação entre si dos membros da equipe docente do *campus* e destes com os representantes da comunidade não podem ser entendidas como perda de autonomia do professor sobre o seu trabalho, mas, pelo contrário, “[...] a profissionalidade dos professores diante do legítimo direito da comunidade a intervir na educação consiste em interpretar as expectativas sociais como parte de seu trabalho na determinação do currículo” (Contreras, 2012, p. 89).

práticas pedagógicas”. Para demarcar essa diferença no entendimento do autor comparado ao uso recente nas legislações brasileiras, grafaremos a palavra competência em itálico.

Sendo o trabalho do professor um ato político (Freire, 1983, 1997), cabe à equipe docente conhecer os anseios da comunidade escolar apresentados pelos seus representantes, discuti-los e buscar soluções para eles. Agindo assim, a escola realizará a sua missão, não se limitando “[...] a ser o estopim das contradições nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões do exterior” (Contreras, 2012, p. 90).

Por fim, o autor entende que a *competência profissional* deve estar coerentemente ligada às outras duas. Essa *competência* diz respeito ao compromisso do professor com a sua preparação técnica e pedagógica para o exercício da docência, além de conhecer os aspectos culturais daquilo que será ensinado, justamente porque ela se vincula, organicamente, às outras duas dimensões. Assim, Contreras (2012) afirma que essa competência deve ser entendida como um

[...] conhecimento que é em parte individual, produto das reelaborações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização, e em parte diversificado, produto de diferentes tradições e posições pedagógicas, o que supõe formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas [...] (Contreras, 2012, p. 92).

Estando a *competência* profissional não restrita ao conhecimento atual do professor, o exercício intelectual que parte deste e o amplia, “[...] a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza [*se constitui em*] um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores” (Contreras, 2012, p. 93). Assim, refletindo sobre o contextos sociais e os contingenciamentos das suas práticas, o professor pode (re)elaborar o seu *logos* profissional, intervir sobre “[...] os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, [*desenvolver*] sua *competência* profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica” (Contreras, 2012, p. 94).

Por fim, o autor aponta que a *competência* profissional tanto contribui para o desenvolvimento do compromisso ético-social do professor como também é consequência deste, posto que as experiências ético-sociais vivenciadas por ele regulam os recursos intelectuais acionados em seu trabalho docente. Somente em um ambiente em que o professor possa exercer a sua autonomia, a competência profissional poderá se desenvolver, pois ela carece de espaços em que ele possa elaborar juízos, intervir e avaliar os efeitos das suas ações (Contreras, 2012).

Assim, os três aspectos da profissionalidade docente, “[...] estas três exigências do trabalho de ensinar” (Contreras, 2012, p. 95), serão observados em diferentes graus e

combinações, resultado “[...] das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização” (Contreras, 2012, p. 95).

A argumentação por uma profissionalização para os professores da carreira EBTT guarda consigo uma defesa de quem exige o reconhecimento de “[...] consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo” (Contreras, 2012, p. 80), não podendo ser reduzida a um simples requerimento de um maior *status*. Assim, continua o autor, à defesa da profissionalização docente está incutida a reivindicação de uma

[...] maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. [...] A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação (Contreras, 2012, p. 80-81).

Nota-se que o autor é enfático na defesa da profissionalização da docência como via para a defesa não somente dos direitos dos professores, mas da educação em seu sentido social mais amplo. Assim, defender a profissionalização para a carreira EBTT é requerer condições dignas de trabalho e nos princípios da autonomia docente para a organização do seu trabalho, espaços que permitam ao professor fundamentar o seu trabalho no compromisso com o conhecimento científico acumulado pela humanidade e contextualizado com a realidade dos estudantes e das comunidades em que o *campus* está inserido. Dessa forma, a profissionalização da carreira EBTT significa a defesa de uma EPT com compromisso ético-político-social.

Na discussão sobre a profissionalização docente, Nóvoa (2017) defende que a docência deve ser entendida como uma profissão, embora as recentes políticas globais insistam em processos de desprofissionalização, de profissões híbridas. Nas últimas décadas, segundo o autor, a profissionalidade docente também tem enfrentado esses ataques, sendo diluída por duas principais razões: (i) a degradação das condições de vida e de trabalho, com o aumento de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores e; (ii) a proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente (Nóvoa, 2017).

Para Beraza (2019), assim como as outras profissões, a docência está atrelada a fortes processos de mudança e à necessidade de formação ao longo da vida, condições básicas para a

melhora da qualidade da docência. O autor entende que o trabalho docente agrega três dimensões básicas: a *pessoal*, a *profissional* e a *laboral*.

A dimensão *pessoal* diz respeito às “[...] características de personalidade, empatia, experiências pessoais ou situação de vida” (Beraza, 2019, p. 9) que exercem “[...] uma influência incontrolável na relação com os alunos e com os colegas” (p. 10). Ainda pouco discutida, é pouco provável que o trabalho para o desenvolvimento da maturidade e do equilíbrio emocional do professor por meio da psicologia emocional seja adotado pelas instituições de ensino formadoras de professores (Beraza, 2019).

Por sua vez, a dimensão *profissional* tem sido o foco nos processos formativos, uma vez que é entendida como a essência do trabalho docente. Deve-se reconhecer que ao tomar uma perspectiva de profissão, o exercício da docência exige daquele que a exercerá “[...] requisitos que, sem dúvida, têm fortalecido a identidade da tarefa docente: uma formação específica e de alto nível; alguns sistemas de seleção; o reconhecimento da autonomia em seu trabalho; a formação permanente; a carreira profissional etc.” (Beraza, 2019, p. 10).

Para a dimensão *laboral*, o autor entende que ela “[...] modula e condiciona sua atuação e permanência no trabalho” (Beraza, 2019, p. 11) com as condições de trabalho (carreira, infraestrutura de ensino, direitos trabalhistas, dentre outros), influenciando no comprometimento e dedicação dos professores.

Dessa forma, a defesa de uma profissionalização para a carreira EBTT não pode cair na dupla armadilha do exclusivismo funcional que, fechando sobre si mesma, alheia-se ao contato com as comunidades atendidas e com outras comunidades docentes. O exclusivismo funcional, nesses moldes, afastaria o professor da Rede Federal dos demais professores e traria uma divisão com potencial de fragilizar, ainda mais, a categoria docente em suas lutas coletivas contra os processos de proletarização da docência.

1.1.4. Formação do professor da educação profissional no Brasil: um imbróglie histórico

A história do Brasil registra que a formação do professor que atua na educação profissional se caracteriza por discontinuidades, imediatismos e forte alinhamento com os setores produtivos nacionais e locais, ficando relegada, quase sempre, a um plano secundário e, normalmente, diferindo-se da formação exigida ao professor que atua no ensino regular. Contudo, notadamente a partir da década de 1990, a formação para o exercício da docência, em geral, tem sofrido forte influência das políticas neoliberais que, em maior ou menor grau, se

caracterizam pelo esvaziamento dos currículos escolares, pelo cartilhamento dos materiais didáticos e pelo conseqüente controle do trabalho docente (Nóvoa, 1992).

Nesse cenário, focaremos nas legislações que buscaram regular a formação desejada ao professor da educação profissional brasileira. Traremos posicionamentos de estudiosos desse campo que defendem a construção de uma política pública que trate, com seriedade, esse imbróglio. Assim, dialogaremos com Araújo (2008), Machado (2008, 2015), Moura (2008, 2014), Oliveira e Nogueira (2016), Oliveira (2017), Souza e Rodrigues (2017), Costa e Meneses Filho (2018), dentre outros.

O APÊNDICE A sistematiza, na forma de quadro, as iniciativas dos governos do Executivo Nacional e do MEC ao longo dos séculos XX e XXI, que objetivaram a regulamentação da formação exigida aos professores que atuavam ou que atuariam na educação profissional.

O quadro indica o quão desafiador é o cenário que se impõe atualmente a uma proposta de formação docente contra-hegemônica (Moura, 2014), especialmente para os professores que atuam na EPT. Historicamente seccionado, o amplo campo das legislações educacionais brasileiras demonstra clara diferenciação entre a formação profissional exigida aos professores da educação regular, àqueles da educação superior e aos professores da educação profissional. Ainda que atualmente a LDB (Brasil, 1996) inclua a educação técnica de nível médio entre as modalidades da educação básica, a proposição de diretrizes curriculares específicas para a EPT documenta a lógica da flexibilização da formação exigida a seus professores e a desconsideração dos saberes próprios da docência.

Iniciando a análise pelos decretos nº 7.566/1909 e nº 4.073/1942, notamos que as atividades do professor da educação profissional requeriam a demonstração do ofício, a aferição técnica dos estudantes, o preenchimento de relatórios e a atribuição de veredito sobre a suficiência de conhecimentos dos estudantes para a certificação. A esses profissionais, portanto, não eram exigidas formações acadêmicas de nível superior, sendo a formação para a docência organizada por meio de cursos preparatórios e programas específicos de *capacitação*¹⁴. Embora já estivesse regulamentada, a oferta de cursos de Didática a esses professores somente foi concretizada no ano de 1952 (Machado, 2008).

De acordo com Moura (2014), o trabalho do professor-instrutor nas escolas fabris, instituições de ensino profissionalizante próprias desse período, tinha foco no ensino da técnica,

¹⁴ A utilização do termo *capacitação* tem o intuito de diferenciá-lo de formação. Assim, capacitação indicará um processo destinado à formação técnica, treinamento centrado no aprimoramento de uma técnica; portanto, sem o intuito da formação para a cidadania ou tampouco para o entendimento do trabalho como uma produção humana.

na “[...] instrução da forma mais eficiente e eficaz de realizar com maestria determinada tarefa previamente elaborada por especialistas” (p. 38), ou seja, ao reproduzir na escola o modelo taylorista da fábrica, “[...] o trabalhador docente (instrutor) também foi expropriado do conteúdo do seu trabalho” (p. 38).

No período que antecedeu a promulgação da nossa primeira LDB, os processos de *capacitação* de professores e gestores atuantes nos estabelecimentos de ensino industrial estavam sob a coordenação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (Cbai), comissão sob forte influência da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Tendo como referência o método fordista-taylorista para o ensino industrial, é razoável entendermos que a lógica da *capacitação* dos professores do ensino industrial prevaleceria no texto da Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961). Assim, a *capacitação* em cursos especiais de educação técnica foi tida como suficiente para a docência, enquanto, por outro lado, aos professores do ensino médio geral era exigido o diploma obtido em faculdade de filosofia, ciências e letras, consagrando a distinção entre os professores responsáveis pelas disciplinas técnicas e os demais professores (Costa; Meneses Filho, 2018).

A publicação da Lei nº 5.540/1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, apresentou ao país um projeto de educação nacional, sendo exigida a formação em nível superior aos professores que atuavam no ensino do segundo grau, independentemente do tipo da disciplina. Não tardou para que a exigência se mostrasse inexecutável (Machado, 2008), visto que grande parte dos professores das disciplinas técnicas não possuíam essa formação.

Coube ao Decreto-lei nº 464/1969 apresentar normas complementares à Lei nº 5.540/1968, flexibilizando a exigência do diploma de nível superior aos professores do ensino de segundo grau. Dessa forma, enquanto não houvesse quantidade suficiente de professores com habilitação em curso superior, “[...] a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação” (Franco, 2008, p. 72).

Por outro lado, a publicação de dois outros decretos-lei, ainda em 1969, buscou organizar o atendimento à Lei nº 5.540/1968: (i) o de nº 616, que criou o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), com sede em São Paulo-SP, responsável pela coordenação de centros formação técnica de nível médio espalhados pelo país; e (ii) o de nº 655, que autorizou o MEC a criar e ofertar cursos superiores destinados aos docentes não graduados que atuavam nos cursos técnicos das áreas agrícola, comercial e industrial.

A flexibilização para a comprovação de diploma de nível superior trazida pelo Decreto-lei nº 464/1969 tinha validade de cinco anos, limite que se esvaiu devido às várias normativas posteriores que flexibilizaram a regra (Machado, 2008; Costa; Meneses Filho, 2018). No ano seguinte, o MEC publicou a Portaria nº 339/1970 com a criação dos cursos Esquema I e Esquema II¹⁵, destinados à formação pedagógica dos profissionais graduados e daqueles com diplomas de nível médio, respectivamente, que atuavam/atuariam no ensino técnico-industrial.

Durante a égide da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), considerada a nossa segunda LDB (devido ao alcance das suas alterações na LDB de 1961), houve a publicação de dois documentos importantes como tentativa de organização de uma política pública para a formação de professores para as disciplinas especializadas do 2º grau, tornado profissionalizante pela nova Lei: (i) a Resolução CFE nº 3/1977 que estabeleceu a licenciatura plena como formação exigida ao docente que atuava/atuaría nas disciplinas técnicas do 2º grau, inclusive estabelecendo um prazo de três anos para que as instituições ofertantes dos Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas; e (ii) a Lei nº 6.545/1978 que criou os primeiros Cefet (MG, RJ e PR) e estabeleceu como objetivo a oferta de licenciaturas curta e plena para a formação de quadro de professores para as disciplinas da parte técnica no 2º grau (Franco, 2008; Machado, 2008; Costa; Meneses Filho, 2018).

Contudo, tanto a profissionalização compulsória do 2º grau quanto a exigência de diploma de licenciatura plena para a ministração das disciplinas especializadas nesse nível de ensino foram motivos de contestações, novamente sob o argumento da falta de professores habilitados para lecionar nessas turmas e do prazo que se levaria para a formação de quadro docente suficiente para atuar nas instituições de ensino de todo o país. Adicione-se a esse cenário, duas condições igualmente importantes: (i) as carências de infraestrutura e financeira das instituições de ensino (especialmente as públicas) para laboratórios e demais itens necessários à profissionalização dos currículos; e (ii) diversos questionamentos enviados ao Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a suficiência dos diplomas dos Esquemas I e II para sua equiparação à formação em licenciatura (Franco, 2008).

Diante desse quadro de difícil resolução, o CFE emitiu uma série de pareceres autorizando a oferta de cursos de formação de professores para as disciplinas especializadas do 2º grau. Esse cenário perdurou até 1982, quando houve a publicação da Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) que retificou artigos da LDB de 1971, de maneira a retirar o caráter profissionalizante do

¹⁵ O currículo do curso Esquema I era formado pelas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau (ensino colegial), Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Já o currículo do Esquema II, além das disciplinas do Esquema I, possuía disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação.

2º grau, facultando ao estabelecimento de ensino a organização de currículos que qualificassem o egresso para o trabalho (Machado, 2008).

A partir dessa publicação, o MEC instituiu um grupo de trabalho (por meio da Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355), no ano de 1987, com o objetivo de apresentar uma proposta de cursos regulares de licenciatura plena para a atuação em matérias específicas do ensino técnico-industrial de 2º grau. Coube à Comissão Especial Interconselhos (CFE e Conselho de Mão-de-Obra) avaliar o documento enviado, embora não tenha havido atos posteriores que materializassem a proposta. Em 1991, o CFE, por meio do Parecer nº 31, indicou a necessidade de reavaliar a documentação que tratava da formação docente para o ensino técnico, mas a discussão para a aprovação de uma nova LDB ocupou os espaços de debates (Machado, 2008).

O presidente do Brasil era Fernando Henrique Cardoso e, segundo Souza e Rodrigues (2017), as políticas públicas do seu governo se alinhavam a ideais liberais na defesa de um suposto desenvolvimento econômico e, por essa perspectiva,

ao Estado [*deveria ficar reservado*] um papel de coadjuvante na garantia dos direitos sociais, sobrepondo, assim, os interesses do capital aos interesses ou prioridades sociais [*enquanto ao trabalhador ficaria reservado o papel de*] instrumento do sistema produtivo e, dele, exige-se cada vez mais desempenho, produtividade e competência (Souza; Rodrigues, 2017, p. 630).

Nesse cenário, foi aprovada a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a nova LDB. Em seu texto original, a educação profissional foi tratada como um apêndice no sistema educacional brasileiro, não estando na seção reservada à educação básica e, tampouco, na educação superior.

Frente a esse embaraço, buscando orientar as instituições que trabalhavam com os cursos da educação profissional, o governo federal publicou o Decreto nº 2.208/1997, cuja principal característica foi a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional (Machado, 2008; Moura, 2008; Souza; Rodrigues, 2017). Pelo decreto, as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas por licenciados, por instrutores e por monitores, “[...] uma incúria com relação às exigências de habilitação docente” (Machado, 2008, p. 13-14), sendo permitidas a comprovação de experiência profissional e a possibilidade da formação em serviço como critérios para a seleção desses profissionais.

Publicada no mesmo ano, a Resolução CNE nº 2/1997 apresentou o regramento para a oferta dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, incluindo a formação para a docência na educação profissional em nível médio, “[...] sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas” (Machado, 2008, p. 14). Segundo a autora, esses cursos especiais foram

destinados aos profissionais graduados, tinham matriz curricular que habilitava para a atuação docente em uma área específica, fazendo jus à certificação profissional equivalente à licenciatura plena. A carga horária mínima era de 540 horas, incluindo a parte teórica (presencial ou EaD) e prática (mínimo de 300 horas). Ficou estabelecido que o CNE deveria reavaliar a efetividade da matéria após um prazo de cinco anos.

Souza e Rodrigues (2017, p. 631) entendem que essa resolução

[...] representou um decréscimo na carga horária para os cursos especiais de formação de professores para a Educação Profissional. Sob essa ótica, o papel do professor seria o de instrumentalizar os alunos com técnicas laborais acrílicas, contribuindo fortemente para a manutenção do *status quo* vigente. Daí se justifica que, também nesse período, as políticas de formação de professores não tenham sido colocadas como prioridade.

A publicação do Parecer CNE/CEB nº 4/1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCN EPNT), mantendo o caráter instrumental e a lógica da pedagogia das competências para essa modalidade de ensino (Moura, 2014; Moura; Leite Lima Filho; Ribeiro Silva, 2015; Ramos, 2021), focando na identificação dos itinerários formativos de cada área da formação profissional de nível médio e sequer citando a formação exigida ao professor que atuaria na modalidade.

Analisando o conjunto das políticas educacionais da década de 1990, Moura, Leite Lima Filho e Ribeiro Silva (2015) entendem que elas reforçaram “[...] a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional e submeteram o currículo à pedagogia das competências, intensificando o caráter instrumental da educação, especialmente no campo da educação profissional” (p. 1073).

No ano de 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) para o Brasil, com vigência para o decênio 2001-2010. Nesse documento, fica reconhecida a histórica dualidade propedêutica-profissional e a urgente melhoria das condições de oferta da educação profissional no país:

Funcionando em escolas onde há carências e improvisações generalizadas, a Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. Embora não existam estatísticas detalhadas a respeito, sabe-se que a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas há bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população (Brasil, 2001).

Naquele PNE constavam três metas que deveriam ser perseguidas no tocante à formação dos professores que atuavam na educação profissional: (i) O objetivo/meta nº 7 estabelecia que à União caberia tomar iniciativas de maneira a “[...] modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores” (Brasil, 2001); (ii) o objetivo/meta nº 8, tendo a União como agente colaborador, trazia, com a colaboração do MEC, das universidades, dos Cefet, das escolas técnicas de nível superior, do Sistema S e da iniciativa privada, o estabelecimento de “[...] programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional” (Brasil, 2001); e (iii) o objetivo/meta nº 9 propôs “[...] transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional” para garantir, até o final da validade do Plano, que pelo menos um dos centros em cada unidade federada pudesse servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, “[...] notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico” (Brasil, 2001).

Moura (2014) aponta, como uma das fragilidades do primeiro PNE, a ausência de padrões de investimento na educação nacional, podendo ser referenciado por índice percentual sobre o Produto Interno Bruto (Pib) ou sobre o Gasto Público e *Per Capita* (GDP) nacionais, defendendo como referência o índice de 10% do Pib nacional. Para o autor,

[...] a universalização da educação básica com qualidade socialmente referenciada destinada às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos, incluindo também a educação profissional como direito [...] passa, obrigatoriamente, pela decisão política do estado brasileiro – em seu sentido ampliado -, de aumentar os investimentos na educação. Isso repercute diretamente sobre as instituições de educação profissional e sobre o trabalho docente, pois as condições dos prédios escolares, dos laboratórios, das bibliotecas, dos espaços para as atividades sociais, artístico-culturais, desportivas, enfim de toda a infraestrutura física que viabiliza o funcionamento das escolas têm relação direta com o trabalho docente. Da mesma forma, o financiamento também repercute, de forma determinante, sobre a formação, a carreira e a remuneração dos professores (Moura, 2014, p. 77).

O ano de 2004 marca o retorno da possibilidade da oferta da EPTNM integrada ao ensino médio com a publicação do Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004), “[...] trazendo alguma expectativa de avanço em direção à politecnia, mas mantendo, como acomodação e expressão de posições contraditórias, as formas subsequente e concomitante” (Moura; Leite Lima Filho; Ribeiro Silva, 2015, p. 1.073). Posteriormente, a Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a) chancelou esse avanço, fazendo constar na LDB a EPTNM como uma das etapas da educação básica.

Nesse mesmo ano, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b) reorganizou a Rede Federal, criou os IF e ampliou as oportunidades de oferta da EPT no país. Como efeito adverso, no entanto, a

ampliação da Rede resultou na necessidade de muitos professores com diversos tipos de formação acadêmica e diferentes níveis de saberes para a docência, o que tornou ainda mais urgente a resolução do imbróglio da formação para a docência na EPT.

Nesse cenário, houve a publicação da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012a) que trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPTNM). Contudo, a condução do processo pelo relator no CNE, sempre comprometida com os interesses do sistema nacional de aprendizagem, com o qual tivera laços profissionais conhecidos, resultou em um parecer que, apesar de ter incorporado parte dos apontamentos do relatório produzido pelo Grupo de Trabalho constituído pela Setec/MEC, manteve “[...] a centralidade na pedagogia das competências” (Moura, 2014, p. 58). Ainda conforme o autor,

Ademais, as diretrizes aprovadas pelo CNE continuam priorizando a concomitância e a subsequência em detrimento da integração, assim como permanece a possibilidade de certificações parciais. Tudo isso é radicalmente oposto aos princípios da formação humana integral e contraditório em relação aos documentos do próprio MEC já analisados neste texto [*Políticas públicas para a EPT, Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio e Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Ensino Médio*], e a toda a produção crítica sobre o tema, voltada para o rompimento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica (Moura, 2014, p. 59).

Para Frigotto (2016), o texto dessas diretrizes registra uma concepção de educação profissional fundamentada “[...] na visão privada de educação e na naturalização da sociedade de classes e da dualidade educacional” (p. 45) sendo o documento um registro do entendimento de sociedade embasada em “[...] uma concepção de realidade social a-histórica, um método positivista e empiricista ou racionalista de explicitá-la e ações práticas que objetivam reproduzir a estrutura social” (p. 45).

Em seu texto, as DCN-EPTNM não apresentaram fundamentos que indicassem caminhos para a organização de um projeto para a formação dos seus professores. Para o exercício docente, embora houvesse sinalizações do campo acadêmico para que fossem retomadas as propostas de uma formação específica para esse campo de atuação, prevaleceu a lógica histórica da flexibilização. Para os profissionais graduados que não tivessem o diploma de licenciatura, seriam consideradas equivalentes as comprovações: (i) de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico; e (ii) reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais adquiridos ao longo da docência na EPT, por meio da Rede Certific, sendo exigido um tempo mínimo de dez anos de vínculo com a Rede. Ainda de acordo com o §3º do Art. 40, os

professores não-licenciados em exercício na EPT teriam até 2020 para se adequarem à norma para que pudessem atuar na ETNM.

Em sua argumentação, Oliveira (2017) toma como suporte a alteração trazida à LDB pela Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a) que reconheceu a educação profissional como uma das modalidades da educação básica e, nesse sentido, “[...] supõe-se que as exigências de formação de professores para a educação básica seriam aplicadas também à EP” (Oliveira, 2017, p. 56). À sua análise, a autora ainda inclui outras legislações¹⁶ para subsidiar as suas conclusões:

Nesse conjunto de documentos normativos, encontra-se a defesa de maior organicidade na política educacional e articulação entre instituições formadoras e a escola básica e entre a formação inicial e a continuada de professores. Quanto ao leque de possibilidades de Forprofep [*formação de professores para a educação profissional*] que são apresentadas, ele envolve diferenças que delineiam mais um cenário de completação de normas do que de conflito entre elas. Assim, além da licenciatura para a formação inicial do professor da EP, o que se pode constatar é a possibilidade de outras formas de formação, por meio, por exemplo, de programas de formação pedagógica, para a docência, a propósito, para os professores de todo o ensino básico, no caso de graduados que queiram se dedicar a esse ensino. Nessas condições, se, de um lado, o PNE, por exemplo, afirma a Forprofep fundamentalmente pela licenciatura, visto que, pelo Plano, esta será assegurada para todos os professores da educação básica, simultaneamente nega isso para o professor da EP. Nessa direção, a Estratégia 15.13 propõe o desenvolvimento de modelos de formação diferenciados para a Forprofep e que valorizam a experiência prática. Como isso não é apresentado como uma das alternativas de formação, fica de certa forma estabelecido que esses modelos são a alternativa para a Forprofep, o que não rompe com aquelas características históricas próprias das políticas desse campo (Oliveira, 2017, p. 56).

A publicação da Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b) reestruturou os planos de carreira do magistério federal, mas não apresentou uma proposta de formação específica para a docência na carreira EBTT. Esse silenciamento, mais uma vez, reforçou a ideia de que a formação da carreira EBTT se constituiria em serviço.

No bojo dessas discussões, a aprovação do segundo PNE para o Brasil ocorreu somente em 2014, por meio da Lei nº 13.005 (Brasil, 2014). O documento apresenta como meta (e avanço!) o compromisso da União em ampliar os investimentos públicos na educação pública, estabelecendo como referências o índice de 7% do Pib até 2019 e 10% do Pib até 2024.

Quanto à formação dos professores para a educação básica, o PNE assumiu como estratégia (15.13) “[...] desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional

¹⁶ São trazidos à análise pela autora o Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012a), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) e a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que trata da (contra)reforma do ensino médio.

que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes” (Brasil, 2014). Contudo, essa estratégia contraria a própria meta a que ela está vinculada, uma vez que a Meta 15 apresenta o compromisso assumido pela União, pelos Estados e o Distrito Federal e pelos municípios para a apresentação, ainda em 2015, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em que todos os professores da educação básica tivessem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Portanto, sendo a EPTNM uma das modalidades da educação básica, a formação docente para atuar nessa modalidade de ensino também deveria acontecer por meio de licenciaturas. Oliveira (2017, p. 56) registra essa inconsistência, afirmando que

[...] se, de um lado, o PNE, por exemplo, afirma a Forprofep fundamentalmente pela licenciatura, visto que, pelo Plano, esta será assegurada para todos os professores da educação básica, simultaneamente nega isso para o professor da EP. Nessa direção, a Estratégia 15.13 propõe o desenvolvimento de modelos de formação diferenciados para a Forprofep e que valorizam a experiência prática. Como isso não é apresentado como uma das alternativas de formação, fica de certa forma estabelecido que esses modelos são a alternativa para a Forprofep, o que não rompe com aquelas características históricas próprias das políticas desse campo.

O quarto relatório de monitoramento desse PNE, publicado pelo Inep em 2022 (Brasil, 2022c), aponta que a adequação da formação dos professores da educação profissional em nível de licenciatura específica na área em que atuam (Meta 15) pode ser analisada por duas vertentes: (i) de maneira agrupada, tratando o ensino médio (66,6% de adequação), ou seja, a análise agrupada para a formação dos professores de todas as redes; e (ii) de maneira específica, identificando que os professores da Rede Federal apresentam os percentuais de adequação da formação docente “[...] mais elevados para os anos finais do ensino fundamental, alcançando 82,1% em 2021; a despeito disso, os resultados da Rede Federal foram os únicos que apresentaram queda em relação a 2013, em todas as etapas, com exceção da educação infantil” (Brasil, 2022c). Dessa forma, observa-se que tem aumentado o número de professores não-licenciados atuando nos diversos níveis dos cursos ofertados pela Rede Federal, exceto na educação infantil.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi comemorada pela comunidade acadêmica e pelos pesquisadores do campo da formação de professores, especialmente porque resultou de um processo democrático pautado pela “[...] participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares,

Universidades e Faculdades de Educação” (ANPEd *et al.*, 2020), sendo, por isso, capaz de articular a formação inicial e a continuada e representando “[...] um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos” (ANPEd *et al.*, 2020)¹⁷.

Como um dos seus últimos atos no governo, a presidenta Dilma assinou, em maio de 2016, o Decreto nº 8.752 (Brasil, 2016), que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Tendo como foco a orientação para o atingimento das metas nº 15 e nº 16 do PNE 2014-2024, o decreto estabeleceu:

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

[...]

III – formação pedagógica para graduados não licenciados;

[...]

VI – estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

[...]

Art. 15. Serão fortalecidas as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e superior, visando a plena implementação das diretrizes curriculares relativas à formação dos profissionais da educação básica (Brasil, 2016, destaques nossos).

A novidade trazida pelo decreto não está no inciso III do Art. 12, visto que essa medida consta em outras legislações, registrando a possibilidade de profissionais graduados em qualquer área atuarem na docência, desconsiderando os saberes próprios da docência, a princípio. Contudo, observa-se um progresso nessa discussão ao constar, no inciso VI, a indicação de que há especificidade na docência na EPT, requerendo, assim, a organização de projetos pedagógicos próprios para a formação do professor que atua/atuará nessa modalidade de ensino.

¹⁷ Os posicionamentos citados neste trecho constam no documento *Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica* – Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) produzido por diversas entidades representativas do campo educacional questionando a aprovação das atuais DCN para a formação de professores (e que culminou na revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015). O documento pode ser lido, na íntegra, pelo *link*: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>.

A partir do governo golpista do presidente Michel Temer, acentuou-se o viés neoliberal para as políticas públicas nacionais e, no campo da educação, observou-se a intensificação do “neoliberalismo escolar” (Laval, 2019, p. 17), entendido pelo autor como

[...] a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas.

Antes mesmo que os efeitos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pudessem ser avaliados, no processo de redirecionamento das políticas públicas educacionais do novo governo, em julho de 2020, houve a aprovação do Parecer CNE/CP nº 14/2020 que embasou, posteriormente, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Tendo como justificativa a necessidade de alinhar as diretrizes para a formação inicial e continuada do professor da educação básica às mudanças na LDB trazidas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a resolução apresentou a BNC-Formação, um elenco de competências que o professor da educação básica deverá desenvolver em seus processos formativos.

Atualmente, a formação continuada é tida como “[...] mais uma etapa da formação docente, como se estivesse complementando, a formação inicial” (ANPEd *et al.*, 2020), contrária à concepção da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que tomava a formação docente como um processo contínuo, “[...] uma condição ontológica e epistemológica que deve ser respeitada, incentivada e proporcionada aos professores pelas políticas de formação, durante o exercício da docência, para que esta se desenvolva intelectualmente na pluralidade de formação e ideias pedagógicas” (ANPEd *et al.*, 2020).

O Parecer CNE/CP nº 7/2020 (Brasil, 2020)¹⁸ embasou a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021) (Brasil, 2021). Nele, os relatores apontaram a necessidade de criar diretrizes gerais, revistas e atualizadas, com uma orientação e organização da EPT como um todo, dando maior segurança para que as instituições de ensino públicas e privadas pudessem organizar suas

¹⁸ Posteriormente reanalisado pelo Parecer CNE/CP nº 17/2020, apenas para acertos técnicos, mantidos os entendimentos sobre o foco das novas diretrizes para a EPT.

ofertas de EPTNM com maior liberdade, estruturando os seus cursos e programas na perspectiva da efetiva construção de itinerários formativos, conforme o *novo* ensino médio. Para entendermos as mudanças entre a formação exigida ao professor que atuava na EPT sob a égide da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012a) e a formação docente a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2021, organizamos um quadro comparativo que compõe o APÊNDICE B.

É importante ressaltar que as alterações trazidas pela Lei nº 13.415/2017 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 podem aumentar a demanda por vagas na EPTNM, uma vez que se instituiu a possibilidade da oferta do itinerário formativo *Formação Técnica e Profissional* aos estudantes do ensino médio. Buscando ordenar a oferta de cursos técnico-profissionais, o Parecer CNE/CP nº 7/2020 aponta a necessidade de se instituir uma rede de parcerias entre os sistemas e as instituições públicas e privadas de ensino do país. Segundo os relatores, o objetivo seria aproveitar a estrutura das instituições especializadas na oferta de ensino técnico-profissional e, com isso, aumentar “substancialmente” o número de alunos matriculados em turmas regulares e com oferta articulada da educação profissional, contribuindo para a qualidade e a expansão do ensino médio no país.

Em nota de repúdio¹⁹ à Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021), 39 instituições do campo acadêmico, grupos de pesquisa, associações e sindicatos se posicionaram contrárias ao cenário social, político e educacional imposto pelas recentes políticas públicas do governo federal, do qual essa resolução seria apenas mais um derivativo.

De acordo com a nota, o conjunto de legislações promulgadas no período pós-golpe de 2016 têm o propósito de cumprir acordos assumidos entre as lideranças políticas e econômicas nacionais e os organismos internacionais, todas com características de alinhamento ao ideário neoliberal de Estado Social mínimo e Estado máximo para os interesses especulativos do capital. No texto das novas diretrizes para a EPT, por exemplo, o uso de termos originados em campos opostos, teórica e politicamente, evidenciam o intuito de “[...] distorcer, propositalmente, os conceitos para dificultar a interpretação por parte do leitor pouco atento ou com pouco domínio sobre eles” (ANPEd *et al.*, 2021, p. 2-3). A cooptação e tentativa de articular termos ideologicamente imiscíveis é estratégia utilizada por esses grupos em diversos documentos legais, conforme Moura (2014) apontava na análise das DCN EPTNM de 2012.

Apple (2017) analisa que os grupos dominantes, por meio de uma escuta atenta, acessam as reivindicações das classes dominadas, incorporam-nas aos seus discursos, apropriam-se

¹⁹ O documento pode ser acessado em <http://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>

daquela linguagem e a ressignificam de maneira que as reformas exigidas pelos dominados sejam implantadas, embora à maneira das elites, mantendo-se o *status quo* social.

Assim, cooptando o discurso de que o egresso do ensino médio não sairia preparado nem para o mercado nem para o ensino superior, o chamado ensino médio *nem-nem* (Cássio; Goulart, 2022), as empoeiradas competências são trazidas novamente para os documentos que regulam a educação nacional, inclusive para a EPT, devendo a escola se adequar a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”. No entanto, pelo caráter instrumental e controlado do processo educacional, essas políticas do pós-golpe têm como linha mestra o fato de ignorarem “a dimensão histórico-cultural da formação humana”, contribuindo para a geração de “[...] um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia” (Silva, 2018a, p. 11).

Amparados em Freire (2021) e Contreras (2012), entendemos as legislações do pós-golpe de 2016 como documentos prescritores que buscam “hospedar” nas consciências dos sujeitos (dos professores, especialmente) a lógica de uma necessária padronização das ações formativas, atacando frontalmente a autonomia e a criatividade docente, promovendo a padronização do trabalho escolar, com creditação da sua qualidade ao alcance de *scores* em exames de larga escala. De acordo com Freire (2021, p. 46),

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores.

Conforme Certeau (2014), é preciso entendermos os lugares em que essas legislações são produzidas, pois expressam relações de poder e, ao mesmo tempo, demarcam o não-lugar dos consumidores, um lugar a ser disputado cotidianamente. Pela análise da Lei nº 11.415/2017 (Brasil, 2017) e dos pareceres, resoluções e notas técnicas que a sucederam, nota-se a defesa de um ideário de EPT baseada na aplicabilidade do ensino, no foco da oferta de cursos que atendam às necessidades de formação profissional requerida pelo mercado de trabalho e, por essa lógica, a organização de itinerários formativos alicerçada na pedagogia das competências se justificaria. O que se observa, conforme Apple (2017, p. 183), é “[...] uma nova concepção epistemológica sobre o que também conta como conhecimento”.

1.1.5 O caráter neoliberal das recentes políticas educacionais

Não estamos diante de uma simples reforma na educação básica, mas diante de uma mudança estrutural no sistema educacional brasileiro que, amparada em ideários neoliberais, busca ressignificar os próprios conceitos de Educação e de Educação Pública, cada vez mais sendo discutidas como uma “comódi-te vendável” (Apple, 2005) e, para isso, requerem um realinhamento das legislações nacionais. Nas palavras de Freitas (2018, p. 80),

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso [...] que possam ser elevados a condição de modelo sugerindo a viabilidade dessas políticas.

Em 24 de novembro de 2020, o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, durante videoconferência do Fórum de Educação Profissional do Estado de São Paulo²⁰ disse que as escolas e a academia estavam respondendo apenas a perguntas que a sociedade não estava fazendo e que, portanto, apoiava “[...] todas as medidas de desburocratização da educação profissional, de forma a facilitar a disponibilização de mão de obra mais qualificada para o setor produtivo brasileiro”. Milton Ribeiro (2020) continuou dizendo que:

A disposição que a gente encontra nas indústrias e associações de poder ter essa interface com a escola é necessária porque são os senhores produtores, empresários e industriais que sabem qual é a necessidade e o perfil da mão de obra. Escola, professores e academia podem, quando muito, tentar, com essas informações, adaptar a questão da preparação do jovem para o mercado.

O fato é que as atuais DCN para a EPT não apresentam nenhuma novidade histórica e a fala do ministro apenas reproduz o que se encontra nessas diretrizes. Elas indicam a retomada

²⁰ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-11/ministro-defende-educacao-profissional-voltada-ao-setor-produtivo>.

de um ideário de formação profissional desvinculada da formação humana para o estudante e que, para isso, a formação de seus professores deve estar imbuída dessa visão de ensino.

Contudo, entendemos que esse é mais um risco de precarização para as instituições da Rede Federal, visto que tem sido mantida a política de teto de gastos no setor público e ventilase o assédio para que as suas unidades se responsabilizem pelo itinerário *Formação Técnica e Profissional* para os alunos das redes estaduais de ensino. Conforme o então Ministro Milton Ribeiro (2020), o país “[...] terá de qualificar 10,5 milhões de trabalhadores em diversas ocupações até 2023”.

O discurso que embasou a aprovação da Lei da (Contra)Reforma do Ensino Médio, com maciça campanha midiática em canais abertos e o *lobby* do empresariado com os parlamentares, cumpriu o papel de garantir uma fictícia escuta social para a qual a lei veio legitimar uma necessária intervenção no sistema educacional. Buscando alicerce nos discursos de educadores e pesquisadores que lutam pela melhoria do ensino público, cooptaram suas denúncias e seus estudos, ressignificaram suas linguagens e termos e, ao final, os reformistas deram à BNCC a forma exigida pelos organismos internacionais. É nesse terreno que agora temos que operar.

A BNCC, nos moldes em que foi aprovada, apresenta-se como uma política com potencialidade de “reestratificação social” (Apple, 2005). Conforme o autor, embora não se possa afirmar que as medidas de padronização obrigatória, avaliações de larga escala e auditorias de resultados sejam intencionalmente propostas com objetivos de blindagem das classes economicamente mais favoráveis, os efeitos dessas medidas resultam em mecanismos “[...] que aumentam as chances de a criança da nova classe média profissional e gerencial sofrer *menos concorrência* de outros alunos [*porque isso*] aumenta o valor dos diplomas que a nova classe média está mais propensa a acumular, dada a bagagem de capital cultural que ela já possui” (Apple, 2005, p. 56-57, destaque do autor).

Freire (1983) analisando as políticas globais para a educação, entende que, da forma como se apresentam, padronizadas e destituídas de processos de construção coletiva, elas se apresentam como “invasoras”, pois reduzem “[...] os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação” (p. 26). Conforme o autor, essa invasão cultural

[...] pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. Sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se. A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (Freire, 1983, p. 27, destaque do autor).

Para Nóvoa (1992), as políticas de cunho neoliberal buscam o “controle do trabalho docente” e, para isso, elas trabalham para desqualificar os professores como profissionais autônomos e criativos e, com isso, justificam a necessidade de levar para o Estado a função de organização tanto do material de trabalho como do próprio trabalho do professorado. Dessa forma, continua o autor,

A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os actores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente (Nóvoa, 1992, p. 22).

Em outra de suas obras, o autor complementa afirmando que essas políticas “[...] procuram instaurar novas formas de regulação da formação e da profissional docente [*construídas a partir de*] uma visão técnica, aplicada, *prática*, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (Nóvoa, 2017, p. 1.110, destaque do autor). Para ele, essas políticas discursam em nome da

[...] *salvação* da dimensão pública da educação [*quando, na verdade, o que buscam é*] tomar conta dos rumos da educação pública, por meio de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelas entidades públicas ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas” (Nóvoa, 2017, p. 1.110, destaque do autor).

As políticas neoliberais no campo educacional se apresentam com o discurso de contribuintes para o desenvolvimento profissional dos professores, criando, pouco a pouco, novas atividades administrativas para eles e, com isso, justificando como benesse ou como necessária a retirada da sua responsabilidade pela organização da sua prática pedagógica, agora, a cargo de especialistas que planejarão e estruturarão o currículo escolar. O material didático é bonito, mas padronizado para todos, desconsiderando os contextos sociais de professores e estudantes. Dessa forma, o professor passa de criador a executor num elaborado sistema de controle do trabalho docente (Contreras, 2012).

Apple (2017) nos alerta para o trabalho dos agentes do neoliberalismo escolar que operam nas subjetividades dos profissionais da educação, tendo as suas propostas muitas vezes aceitas de maneira automática e inconsciente. Esse trabalho, segundo o autor, opera na mesma direção dos ensinamentos de Freire, embora no sentido oposto.

[...] há transformações ideológicas muito poderosas ocorrendo na sociedade como um todo. Elas são, na realidade, parte de um “projeto educacional” em larga escala; um

projeto paradoxalmente similar ao que Paulo [Freire] pedia que fizéssemos: mudar radicalmente o senso comum. Nesse caso, portanto, essas transformações ideológicas apontam para direções exatamente opostas às que Freire defendia. Enquanto o objetivo de Freire era “reacordar” sensibilidades individuais e coletivas de pessoas oprimidas [...], atualmente, por meio de processos de instrução crítica, há uma nova e poderosa dinâmica em funcionamento. Ao invés de “nomear a palavra e o mundo” como local de estruturas de exploração e dominação e de lutas inseguras, com o objetivo de mudá-las, espera-se que abracemos esse novo mundo (Apple, 2017, p. 54-55, destaques do autor).

De acordo com Contreras (2012) as políticas neoliberais para o ensino têm afetado o trabalho do professor na medida em que este tem sofrido “[...] um processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle” (p. 51). Com isso, observa-se a perda de “[...] muitas das habilidades e conhecimento profissionais que possuíam e estão sendo afastados de funções para determinação do currículo que anteriormente lhes correspondiam” (Contreras, 2012, p. 51).

No Brasil, os processos de formação docente para a EPT têm sido, historicamente, organizados por meio de programas focais e emergenciais voltados para o atendimento às demandas dos setores produtivos, ou seja, a formação de professores sempre esteve vinculada ao sentido social dado à educação profissional: possibilitar que o estudante formado ocupe uma vaga de emprego no mercado de trabalho (Araújo, 2008; Machado, 2008; Moura, 2008, 2014; Oliveira, 2017; Souza; Rodrigues, 2017; Costa; Meneses Filho, 2018).

Nota-se que a lógica dos exames de suficiência aferidos pelas instituições ofertantes da educação profissional tem sido a solução encontrada pelo MEC para não paralisar a oferta da EPT, furtando-se ao sério debate para a instituição de uma política perene de formação própria para o professor dessa modalidade de ensino. Embora a formação em um curso de licenciatura tenha sido incentivada, ela nunca foi, de fato, um pré-requisito para a docência na EPT.

Contudo, é preciso atentar para o efeito desses programas que negam ao professor da carreira EBTT o reconhecimento dos seus saberes, conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho das equipes docentes espalhadas em todo o país e que, se houver um plano de formação que valorize esses saberes, teremos a oportunidade de retomarmos o intento do Decreto nº 5.154/2004 e de trabalharmos processos de formação integral dos estudantes da Rede Federal. Atentos aos princípios da EPT e à sua função social, acreditamos que uma formação docente continuada amparada nesses princípios contribuirá para a profissionalização da carreira EBTT e que, com isso, a Rede Federal será um espaço de formação para a cidadania e para o trabalho.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se caracterizou por ser um estudo de corte transversal e não experimental, cujos objetivos foram descritivos e exploratórios e os dados coletados foram agrupados e analisados sobretudo qualitativamente. Uma abordagem estatística (utilizando-se de análises quantitativas²¹) buscou demonstrar a legitimidade estrutural do questionário eletrônico construído e disponibilizado aos sujeitos da pesquisa por meio da plataforma *Google Forms*.

A opção pela análise qualitativa tem amparo no entendimento de que esta abordagem ao *corpus* de dados da pesquisa amplia as possibilidades de captarmos a multiplicidade de perspectivas de análise ali presentes a partir dos contextos socioculturais em que esses dados foram produzidos pelos sujeitos e coletados pelos pesquisadores (Groulx, 2012).

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos selecionados para a coleta e análise dos dados que alicerçam a defesa da tese.

2.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

Utilizado especialmente na construção do terceiro capítulo, esse procedimento metodológico foi empregado na busca de elementos que dessem identidade ao percurso histórico da EPT no Brasil. Recorremos à pesquisa documental em legislações educacionais e em pesquisas acadêmicas para mapear e analisar a produção acadêmica referente ao objeto desta tese. A análise das legislações educacionais brasileiras no período de 1961 a 2022 foi assumida como um importante elemento da pesquisa, com destaque para as leis que instituíram as diretrizes e bases da educação nacional (as LDB) e legislações com estreita relação com a organização e oferta da educação profissional no Brasil.

Recorremos às escrituras (Certeau, 2014), ao texto escrito das legislações educacionais, para compreender o cenário político-social-econômico brasileiro que condicionou as políticas públicas que, por sua vez, determinou os modelos de educação profissional ofertados ao longo do século XX e início do século XXI. Demarcamos ao “fazer história” (Certeau, 2017), o caráter produtor do agir sobre a realidade e os seus efeitos na produção histórica e, portanto, as

²¹ Agradecemos à equipe do Proteroria – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física da Ufes pelas discussões, ensinamentos e validação da estrutura do questionário eletrônico, especialmente ao Professor Denilson Junio Marques Soares.

legislações educacionais serão tomadas como escrituras, registros históricos que implicam os rumos da EPT no Brasil.

Os registros históricos documentam as ações humanas para uma sociedade em tempos e espaços determinados. Conforme Ciavatta (2016), esses registros devem ser entendidos nas especificidades no “[...] tempo histórico da sociedade capitalista onde vivemos” (p. 58), devendo o pesquisador “[...] considerar a História como processo, o espaço-tempo da História real da produção da existência” (p. 64).

Por permitir processos de reconstrução, Cellard (2012) atribui grande importância ao documento escrito para as pesquisas sociais, na medida em que permite que à sua análise se acrescente a dimensão do tempo, a compreensão do contexto social naquele momento em que ele foi produzido. Por sua vez, Certeau (2017), refletindo sobre a escrita da história e o trabalho do pesquisador, atribui a este um lugar privilegiado, afastado, no momento de sua análise, das situações conflitantes próprias dos eventos à época, permitindo-lhe observar e analisar os cenários que contribuíram para a materialidade histórica registrada na escritura.

O pesquisador, numa posição panorâmica de análise, sendo bem atento, conseguirá captar “[...] como os dados de um tempo, o modo de compreensão dos nossos predecessores [lhe *possibilitam*] revelar suas relações com outros elementos da mesma época, e de inscrever sua historiografia que constitui o objeto da nossa própria historiografia” (Certeau, 2017, p. 23).

Sendo tomado como discurso histórico, as escrituras são entendidas na complexidade dos debates que precederam a sua publicação e nas relações entre os grupos sociais que, ou ocupavam o lugar de poder das decisões, ou aqueles que, não sendo pertencentes a esse lugar, são os *consumidores* destas (embora saibamos da existência dialética entre as estratégias e táticas). E é nesse lugar de poder “[...] que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (Certeau, 2017, p. 47) e que, portanto, o pesquisador deve entender que é “[...] impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente” (Certeau, 2017, p. 55).

Contudo, com Certeau (2014), reconhecemos a infinidade de práticas cotidianas dos consumidores frente às estratégias dos legisladores. Por ele, entendemos que os consumidores, não tendo poder para negarem as leis, atuam nas brechas, elaborando, cotidianamente, traduções e bricolagens a partir daquilo que está legislado, escriturado, ao mesmo tempo em que buscam se organizar para superar o que está posto.

Certeau (2017) nos alerta que a análise dos registros históricos, está aportada no tempo presente, neste vivido de escrita dessa tese. O leitor, por sua vez, tendo acesso às análises aqui feitas, também as submeterá ao juízo do seu tempo presente, pois as interpretações

[...] são relativas à resposta que cada autor dá a questões análogas no presente. Ainda que isso seja uma redundância, é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. Elas são conformadas por premissas, quer dizer, por “modelos” de interpretação ligados a uma situação presente [...] (Certeau, 2017, p. 8).

Deste modo, assumimos que o tempo da escrita e o tempo da interpretação “[...] se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação” (Certeau, 2017, p. 8) e estão “[...] conformadas por premissas, quer dizer, por *modelos* de interpretação ligados a uma situação presente” (Certeau, 2017, p. 8, destaque do autor).

2.2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Esse procedimento metodológico foi fundamental no processo de mapeamento do campo de estudo sobre a formação docente no Brasil, apresentando o *corpus* resultante da pesquisa no acervo de teses e dissertações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, registradas no período de 2009 a 2022.

Essa escolha demonstra a intenção do pesquisador de se inserir nas discussões que ali acontecem e encontrar sinais que este campo tem destacado em aspectos e dimensões de pesquisa, em diferentes épocas e lugares. De acordo com a Ferreira (2002), as pesquisas do tipo revisão bibliográfica adotam um “[...] caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categoria e fatos que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (p. 258).

Nesse processo de inventariar as produções produzidas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* nacionais que se mostram aderentes ao campo da formação de professores, filtramos os trabalhos que trataram especificamente da formação de professores para a EPT que tomaram a Rede Federal como *locus* de estudo. Partimos de um mapeamento mais abrangente, buscando agregar o maior número de trabalhos e, a partir da amostra recolhida, identificar quais desses trabalhos discutiram especificamente a formação dos professores que atuam na Rede

Federal, lançando-nos no “[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (Ferreira, 2002, p. 259).

Seguindo esta metodologia, após finalizada a coleta da amostra, os dados foram organizados e categorizados, sendo apresentados em dois momentos: (i) o primeiro prima pela abrangência, com todos os estudos apresentados de maneira agrupada, destacadas as suas características quanto à regionalidade, programas, instituições e temáticas; e (ii) posteriormente, apresenta-se os estudos que trataram especificamente da profissionalização da carreira EBTT, também com as suas características.

Para a apresentação dos dados, utilizamos como recursos visuais a organização em quadros e tabelas, bem como gráficos que se alinham às propostas de discussões neste estudo. Abordaremos os dados de maneira qualitativa, prioritariamente, sendo o *corpus* investigado em toda a sua multiplicidade de perspectivas, permitindo-nos uma percepção mais ampliada dos problemas e questões ali presentes e nos mantendo atentos ao contexto sociocultural envolvido na produção daqueles dados, de maneira a compreender as especificidades e a complexidade dos processos em jogo neste *corpus* de análise (Cellard, 2012; Groulx, 2012; Certeau, 2017).

Assim, certificadas a autenticidade e a confiabilidade das fontes primárias (base acadêmica de acesso público e estudos produzidos em cursos aprovados pela Capes), extraímos as informações presentes em suas fichas de identificação, títulos, resumos, palavras-chave e referências bibliográficas. Nesse trabalho de escrutínio, Certeau (2017) nos subsidia teoricamente ao tomarmos as dissertações e teses como resultado das apropriações dos pressupostos epistemológicos do campo de pesquisa pelos seus autores, sendo os trabalhos, portanto, produtos da articulação entre a prática interpretativa e a prática social.

2.3 SURVEY

Desde o início da pesquisa, entendemos que era preciso “falar com” os professores da carreira EBTT, ao invés de “falarmos sobre” eles, escolha metodológica amparada nas orientações de Freire (1997). Também em Nóvoa (1992, 2019), nesse mesmo sentido, entendemos que as pesquisas *com* os professores devem dar a eles o devido reconhecimento como autores desses estudos, privilegiando o diálogo *com* eles ao pesquisarmos as suas práticas (ainda que a nossa escolha não envolvesse a imersão nos espaços em que a docência desses sujeitos acontece). Esse compromisso nos impôs o desafio de alcançar todos os *loci* de trabalho

dos professores da carreira EBTT, sendo o formulário eletrônico construído e disponibilizado por meio do *Google Forms* entendido como instrumento ideal para a coleta de dados.

Sobre a *survey*, Vasconcellos-Guedes e Guedes (2007) e Faleiros *et al.* (2016) destacam como sendo suas vantagens: a rapidez do preenchimento, a interatividade, a facilidade de leitura e a pouca exigência de recurso econômico para a coleta de dados. Cedon *et al.* (2010), por sua vez, acrescentam que esse tipo de pesquisa permite a coleta de dados de uma amostra representativa de uma população específica.

A inclusão dessa etapa se mostrou uma estratégia acertada deste estudo, especialmente pela intenção de alcançar todas as instituições de ensino que compõem a Rede Federal e seus diversos *campi* no Brasil, permitindo a coleta virtual das informações sem a necessidade de um deslocamento a cada uma delas, processo que inviabilizaria a manutenção da amplitude nacional planejada para a pesquisa. Ademais, é importante destacar que o cenário de pós-pandemia da Covid-19 ainda impôs restrições ao contato com diferentes grupos de pessoas, dado o surgimento de novas variantes do vírus SARS-CoV-2.

Uma abordagem estatística foi utilizada para atestar a legitimidade estrutural do questionário eletrônico. Para as questões opinativas presentes nesse instrumento, zelamos pela análise das propriedades psicométricas do questionário, seguindo as recomendações de Matos e Rodrigues (2019), para o cálculo do nível de mensuração ordinal das variáveis e a não normalidade multivariada dos dados. Assim, inicialmente, realizamos a análise fatorial robusta por meio da matriz de correlações policóricas dos itens (perguntas) e, para isso, utilizamos o método de extração *minimum rank factor analysis* (MRFA).

Nessa fase da pesquisa, com o objetivo de determinar até que ponto o conjunto de variáveis era consistente no que pretendíamos mensurar, a confiabilidade do constructo foi verificada por meio do ômega de McDonald, considerada uma boa consistência interna geral se $0,70 < \Omega < 0,95$ (McDonald, 1999, p. 89). O conjunto das questões opinativas do questionário se mostrou confiável, uma vez que os resultados obtidos²² ficaram entre 0,86 e 0,95.

Ao final dessa etapa da pesquisa, o questionário eletrônico reuniu uma amostra de professores da carreira EBTT composta por participantes de todas as instituições que compõem a Rede Federal. Os dados coletados com os 1.048 participantes estão apresentados e discutidos a partir do quinto capítulo desta tese.

²² Os dados foram analisados no software JASP, versão 0.16.4.0, disponível em <https://jasp-stats.org/download/>

2.3.1. Processo de construção, testagem, validação e divulgação do questionário eletrônico

Especificamente para as pesquisas do tipo *websurveys*, De Boni (2020) nos ensina que elas têm sido utilizadas desde a década de 1990, em diferentes áreas do conhecimento, na obtenção de dados primários. Segundo a autora, as *websurveys* podem ser realizadas utilizando-se cadastros de endereços de *e-mail*, painéis de usuários da *internet* ou a divulgação do *link* da pesquisa em *websites* e redes sociais. A autora alerta que, assim como nos outros métodos de pesquisa, as *websurveys* requerem a definição clara dos objetivos gerais e específicos, as hipóteses a serem testadas e as análises estatísticas a serem realizadas *a priori*, além do respeito aos preceitos éticos das pesquisas.

De maneira a organizar a posterior análise dos dados, adotamos a estratégia de trabalhar com categorias definidas *a priori* (Bardin, 2010). Assim, as seções do questionário buscaram dados sobre os professores da carreira EBTT que atuavam na Rede Federal com perguntas que investigavam:

- a) os dados sociodemográficos dessa população;
- b) os cursos de formação inicial;
- c) as ações de formação docente continuada;
- d) as condições de trabalho docente; e
- e) a profissionalidade docente na carreira EBTT.

As principais características da pesquisa com o uso de questionário estão na padronização na aplicação do instrumento e na compatibilidade das respostas. De acordo com Neves, Augusto e Terra (2020, p. 71),

A padronização implica que as respostas similares dadas por pessoas diferentes são consideradas como equivalentes no momento da análise. Por conseguinte, é necessário colocar exatamente as mesmas perguntas ao conjunto de pessoas inquiridas e também homogeneizar o ambiente de aplicação do questionário, porque as condições da sua realização são sempre suscetíveis de influenciar as respostas. As diferenças nas respostas refletem diferenças relativas ao que os inquiridos têm a dizer, e não diferenças nos estímulos resultantes da aplicação do questionário. Nesse sentido, os inquiridos entendem as questões da mesma maneira e produzem respostas com significados similares e, portanto, comparáveis. [...] Redigir um questionário consiste em transformar as questões de pesquisa em indicadores e depois em perguntas que serão colocadas aos inquiridos.

Baseamo-nos em Biffignandi e Bethlehem (2021) para a escolha dos tipos de perguntas que comporiam o questionário, primando pela diversificação qualitativa e o uso de questões abertas e fechadas, a depender do objetivo do item. Assim, a opção pela apresentação de um item do questionário por meio de uma questão fechada teve o objetivo de aferir uma variável

categórica (qualitativa) e, ao mesmo tempo, limitar o número de possíveis respostas. Como pergunta do tipo fechada, utilizamos organizações do tipo escala de *Likert*²³, com categorias ordenadas de cinco itens, podendo o participante expor o seu nível de concordância com uma afirmação.

Utilizamos questões do tipo aberta sempre que o objetivo foi oferecer um espaço para a livre manifestação do participante ou quando a variedade de respostas era imprevisível. Mesmo quando conhecíamos as principais opções de resposta, buscamos alcançar a variedade de outras possibilidades. Dada a diversidade das unidades da Rede, também utilizamos perguntas do tipo híbridas, constituídas com um elenco das principais possíveis respostas e incluímos a opção “Outro” de modo que o participante pudesse digitar livremente outra resposta.

Buscando a fidedignidade das respostas ao questionário, também foi inserida a opção “Não sei responder” em itens do tipo não-factual (Biffignandi; Bethlehem, 2021). Centon *et al.* (2010) também defendem a inclusão de opções de resposta “Não sei” ou “Não se aplica” quando há a possibilidade de o respondente não ter uma resposta clara para a pergunta. Assim, de maneira a garantirmos a fidedignidade dos dados, em alguns itens também foi inserida a opção “Prefiro não responder”.

O processo de validação do questionário eletrônico ocorreu em duas frentes: (i) um grupo de cinco professores doutores e doutorandos da área de Educação contribuíram para a validação do conteúdo dos itens; e (ii) os pesquisadores validaram a sua estrutura interna. Os participantes da primeira etapa são chamados de juízes por Hernandez-Nieto (2002) e Pacico (2015), cabendo a eles avaliarem a clareza, a relevância prática, a pertinência teórica e a abrangência dos itens presentes naquele instrumento de coleta de dados.

Na fase de pré-testagem do questionário, o instrumento foi enviado a um grupo de dez professores efetivos da carreira EBTT que atuavam na Rede Federal de EPCT há pelo menos cinco anos. O objetivo dessa etapa foi submeter os itens à leitura dessa amostra do público que também teve que responder ao questionário, informando-nos se a linguagem utilizada estava clara e se os itens estavam bem estruturados. Finalizada essa etapa, amparados nos ensinamentos de Glaser e Strauss (2017), pequenos ajustes foram realizados no questionário de modo a garantir a sua compreensão, adequação e clareza de linguagem dos itens.

A versão final do questionário foi organizada de forma que o trabalho do professor que atua na Rede Federal pudesse ficar mais bem exposto para as nossas análises. A primeira seção

²³ A escala tem o nome de seu inventor, o psicólogo Rensis Likert. Embora muitas vezes se utilize cinco opções ordenadas de resposta, alguns pesquisadores defendem o uso de sete ou nove níveis (Biffignandi; Bethlehem, 2021).

do questionário eletrônico foi destinada ao convite para a participação do professor na pesquisa, com o detalhamento dos seus objetivos, dos direitos do participante e do compromisso ético na coleta, enquanto a segunda seção apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, ao final desta, a pergunta sobre o seu interesse em participar voluntariamente da pesquisa. Ao professor que assinalou a opção *Sim, concordo em participar da pesquisa* foi apresentada a terceira seção, sendo possível baixar a cópia digital do TCLE assinada pelos pesquisadores e ter acesso às demais seções do questionário eletrônico.

Por sugestão do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cep-Ufes) – *Campus* Goiabeiras, incluímos uma seção de preenchimento não obrigatório, na qual o participante poderia deixar registrado o seu *e-mail* caso quisesse receber a versão final da tese e os produtos acadêmicos que dela derivarem.

No processo de divulgação, investimos em estratégias para estreitar o contato com os gestores das unidades da Rede Federal e, com isso, buscar parcerias para que o convite com o *link* do questionário eletrônico chegasse ao maior número de professores da carreira EBTT.

Os contatos de *e-mail* das unidades da Rede foram pesquisados nas páginas eletrônicas oficiais da instituição. Por vezes, essa tarefa se mostrou árdua. Não nos afastando do compromisso de enviar o convite a todas as unidades, para algumas unidades adotamos processos mais complexos, visto que não expunham os contatos dos setores em suas páginas oficiais²⁴. Para esses casos excepcionais, o envio do convite foi endereçado ao *e-mail* de membros da equipe docente divulgados em abas como “corpo docente” ou ainda endereçado ao *e-mail* do diretor da unidade (obtido no corpo de notícias da *internet*). Centon *et al.* (2010) relatam a mesma dificuldade, apontando que a “[...] falta de padronização dos *sites* das universidades nem sempre permitia a fácil identificação de sua estrutura e a organização dos departamentos [além] do fato de que as informações neles contidas muitas vezes não estavam atualizadas” (Centon *et al.*, 2010, p. 118).

Foram organizadas duas campanhas de divulgação da pesquisa. O envio do primeiro *e-mail* às unidades da Rede Federal ocorreu entre o final de abril e o início de maio de 2022. Posteriormente, no início de junho, fizemos a segunda campanha com o envio do convite, por *e-mail*, novamente a todas as unidades da Rede. O *link* para acesso ao questionário ficou disponível para colher participações até a primeira semana do mês de agosto de 2022.

De acordo com Biffignandi e Bethlehem (2021), as pesquisas que utilizam a rede de *internet* para a coleta de dados (direta ou indiretamente), têm um percentual maior de “não-

²⁴ O *e-mail* foi enviado aos setores direção geral, gabinete da direção geral, diretoria de ensino e diretoria de pesquisa (com derivações na nomenclatura desses setores).

resposta” comparado ao índice das pesquisas presenciais, visto que as primeiras são autoadministradas pelo próprio participante. Segundo os autores, o fenômeno da “não-resposta” acontece quando parte da população elegível para a pesquisa – e para a qual foi enviado o instrumento de coleta de dados – não retorna as informações solicitadas, ou quando as informações recebidas não são utilizáveis.

De maneira a reduzir a taxa de não-resposta ao questionário, cuidamos do *design* do questionário. “Perguntas com formatação inadequada, ordenação incorreta das perguntas, escalas de respostas incorretas ou um *layout* ruim do questionário podem tornar os resultados da pesquisa sem sentido, pois podem não refletir com precisão as opiniões e pontos de vista dos participantes”²⁵ (Biffignandi; Bethlehem, 2021, p. 240).

Dada a quantidade de respostas obtidas, a amplitude geográfica das participações (de todos os estados da Federação) e a participação de professores vinculados a todas as instituições de ensino que compõem a Rede (IF, Cefet, CP2, ETV-UF e UTFPR), entendemos que o uso do questionário eletrônico se mostrou uma estratégia acertada. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023b), a Rede Federal possuía, em 2022, um total de 47.435 professores. Por sua vez, o questionário eletrônico recebeu 1.055 respostas, das quais sete foram consideradas “não-resposta”²⁶ e, portanto, retiradas da amostra.

Assim, o *corpus* de análise dessa etapa teve 1.048 respostas válidas (tamanho da amostra). Para o cálculo do erro padrão da pesquisa, portanto, tem-se $N = 47.435$ e $n = 1.048$. Dessa forma, o tamanho da amostra é menor que 5% do tamanho da população e, nessa condição, a população é considerada infinita (Lenine; Berenson; Stephan, 2000), devendo ser utilizada a expressão matemática para o cálculo do erro padrão (E):

$$E = 0,5 \frac{Z}{\sqrt{n}} = 0,5 \frac{1,96}{\sqrt{1048}} = 0,030 = 3,0\% \quad (1)$$

Na equação, Z é o Z -score = 1,96 para um nível de confiança de 95%. Com isso, os resultados obtidos nesta pesquisa terão um erro padrão de 3,0 p.p. para mais ou para menos.

²⁵ Do original: “*Inappropriately formatted questions, incorrect ordering of questions, incorrect answer scales, or a bad questionnaire layout can make the survey results meaningless, as they may not accurately reflect the views and opinions of the participants*” (Biffignandi; Bethlehem, 2021, p. 240).

²⁶ Elas reúnem os quatro convites recusados para a participação voluntária na pesquisa (opção assinalada pelo participante após a leitura do TCLE), um professor aposentado que não lecionava em nenhuma unidade da Rede e dois técnicos administrativos em educação (Tae). Foram mantidas na amostra as respostas de um professor que, embora aposentado, trabalhava na docência voluntária em cursos de pós-graduação em uma instituição da Rede.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL: RESGATES HISTÓRICOS

No conjunto da tese, este capítulo cumpre a função de apresentar o lugar social, político e econômico no qual foram sendo tecidas as políticas educacionais para a EPT no Brasil ao longo da sua história, base importante para que o tema da profissionalização da carreira EBTT, foco desta tese, possa ser problematizado.

Dessa forma, o capítulo está voltado para a apresentação de como a educação profissional foi se constituindo historicamente no Brasil, tendo em vista a institucionalização da Rede Federal, no formato que a conhecemos atualmente. Adotaremos neste capítulo, como procedimento metodológico, a análise documental em legislações referentes às políticas educacionais relacionadas à organização e à oferta da educação profissional no Brasil, com abordagem qualitativa dos dados.

A partir dessa introdução, organizamos o capítulo em quatro seções. A primeira tem o objetivo de apresentar o contexto político-econômico-social a partir do qual a EPT foi se constituindo no Brasil. A segunda apresenta a Rede Federal, suas unidades de ensino e seus indicadores, enquanto o foco da terceira seção é apresentar a representatividade da Rede Federal no atual sistema educacional brasileiro, tanto na educação básica como na superior. Por fim, a quarta seção tem o objetivo de sintetizar o quadro exposto a título de considerações parciais.

3.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DOS PRIMEIROS REGISTROS AO FINAL DO SÉCULO XX

A história das instituições de ensino que ofertam a educação profissional no Brasil, constituindo-se como Rede, completou 100 anos no ano de 2009. O marco histórico dessa organização foi a criação das escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha (MEC, 2020a).

Contudo, há registros mais antigos da oferta de educação profissional no Brasil. O primeiro deles data de 1.809 e registra a criação, por Dom João, do Colégio das Fábricas, também chamado de Casa do Antigo Guindaste. Estando restrito ao Rio de Janeiro, então capital do império, a instituição abrigou mestres, artífices, manufactureiros e aprendizes, quase todos de origem portuguesa, por um curto período de pouco mais de dois anos (Brasil, 2022a).

Ainda na segunda metade do século XIX, várias organizações civis foram criadas com o objetivo de instruir na teoria e na prática as crianças órfãs e abandonadas, dando-lhes algum direcionamento para o trabalho. Segundo Brasil (1999) e Moura (2007), nesse período foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, instituições que desempenhavam, no entendimento de Manfredi (2002), uma responsabilidade que cabia ao Estado. O objetivo dos liceus, segundo a autora, era “[...] desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (p. 75).

De acordo com Cunha (2000), as artes de manufatura, historicamente, foram reservadas à população pobre do nosso país, sendo os homens livres coagidos pelo Estado a se tornarem artífices, obviamente “[...] aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência” (p. 91); os pobres, portanto. Segundo o autor, o tratamento dispensado aos menores órfãos, abandonados ou desvalidos não fora diferente: estes eram “[...] encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, até que, depois de um certo número de anos, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar” (Cunha, 2000, p. 91).

No início do século XX, os Liceus de Artes e Ofícios receberam incentivos financeiros dos setores produtivos nacionais para a formação de operários para o exercício profissional. É importante registrar que somente em 1906 o ensino profissional no Brasil passou a ser atribuição do Estado, sendo responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, vinculação oportuna para a preparação de profissionais que pudessem atender a esses três setores considerados focais para o desenvolvimento econômico à época (Brasil, 1999; Moura, 2007). Nesse mesmo ano, Nilo Peçanha, então governador do estado do Rio de Janeiro, criou, por meio do Decreto nº 787/1906, quatro escolas técnicas no estado: em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul (Soares, 1981).

Segundo Shimizu (2010), o ano de 1906 marcou a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes razões: (i) a realização do “Congresso de Instrução”, oportunidade em que foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto para a criação de campos e oficinas escolares, nos quais os estudantes seriam habilitados como aprendizes para atuarem nas áreas industrial, agrícola e comercial, com os custos sendo divididos entre a União e os Estados; (ii) a aprovação por parte da Comissão de Finanças do Senado para o aumento da dotação orçamentária destinada aos Estados da federação de maneira que pudessem criar escolas técnicas e profissionais em seus territórios; e (iii) a manifestação pública do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, indicando que o aumento no número de

institutos de ensino técnico e profissional contribuiria para o progresso das indústrias ao fornecer a elas mestres e operários instruídos e hábeis.

Com a morte de Afonso Pena em 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência da República. Ainda em setembro daquele mesmo ano, por meio do Decreto nº 7.566, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, o novo presidente criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino primário e profissional gratuito, distribuídas em 19 capitais da federação (exceção feita a Porto Alegre-RS). Similares aos Liceus de Artes e Ofícios, embora fossem agora custeadas pelo Estado, as novas instituições se diferenciavam pelo foco no ensino industrial, deixando de ser essencialmente assistencialistas.

Também nessa mesma década, reorganizou-se o ensino agrícola no país e foram criadas várias escolas-oficinas destinadas à formação profissional de ferroviários (Brasil, 1999). Segundo Moura (2007), a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e a reorganização do ensino agrícola significaram um evidente redirecionamento da escola profissional no país, pois ampliaram os campos de atuação para atender às necessidades que se apresentavam nas áreas da agricultura e da indústria no país.

Em 1920, o então ministro da Agricultura, Ildefonso Simões Lopes, criou o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico e nomeou o engenheiro gaúcho João Lüderitz para geri-lo (Shimizu, 2010). É dele a proposta apresentada, em 1923, do Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico com estrutura curricular de seis anos, divididos em duas etapas: (i) curso de adaptação (três anos); e (ii) curso técnico profissional (três anos). Embora não tivesse sido aprovado naquela oportunidade, em 1926 o projeto se transformou em Portaria Ministerial, conhecida como *Consolidação da Regulamentação do Ensino Profissional* ou *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, sendo o ensino profissional considerado de 1º grau e com duração de quatro anos (Shimizu, 2010).

Ainda na década de 1920, torna-se mais evidente a organização da sociedade civil com o intuito de contribuir para a melhoria da educação pública em nosso país. Em 1924, um grupo de educadores fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), propulsora para as Conferências Nacionais de Educação realizadas a partir de 1927 (Brasil, 1999).

O biênio 1929-1930 foi especialmente conturbado²⁷, mundialmente. Com a Grande Depressão Norte-Americana em 1929 e seus efeitos para outras nações, o cenário econômico e político brasileiro culminou na Revolução de 1930 e o conseqüente final da chamada República

²⁷ Para um maior aprofundamento sobre os rumos dados à educação brasileira com a chegada de Getúlio Vargas à presidência após a Revolução de 1930, recomendamos a leitura do artigo a [Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas](#), de autoria de João Cardoso Palma Filho.

Velha. Com a chegada de Getúlio Vargas à presidência, houve expressivas mudanças na organização do Estado brasileiro e, por conseguinte, no sistema educacional do país.

A dimensão dos debates organizados pelos movimentos civis citados levou à criação, em 1931, do Conselho Federal de Educação (CFE) e impulsionou a reforma no sistema educacional (conhecida por Reforma Francisco Campos). No campo da educação profissional, foi publicado o Decreto nº 20.158/1931, que disciplinou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. Esse decreto é tido como o primeiro instrumento legal a estruturar cursos profissionalizantes no país (Brasil, 1999).

Nesse cenário de novas proposições para o país, em 1932 foi lançado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que registrava a defesa do sentido de uma escola pautada em princípios democráticos, sugeria a adoção de políticas públicas educacionais que ampliassem o acesso de todos os brasileiros à escola, sendo o ensino alicerçado em uma base de cultura geral comum que, de forma flexível, possibilitasse especializações na área intelectual (humanidades e ciências) ou em cursos de caráter técnico (Brasil, 1999).

Para Marchelli (2014), a publicação do Manifesto se constituiu como “[...] o mais importante símbolo produzido no Brasil para representar a luta pela escola pública, laica e gratuita” (p. 1493). Para Simionato (2011), as ideias dos escolanovistas trouxeram novas propostas didático-pedagógicas baseadas em metodologias de ensino, propunham a inclusão de novas disciplinas nos currículos (história da educação, sociologia, biologia etc.) e, especificamente para o professor da EP, defendiam que a ele deveria ser exigida “[...] a arte do ofício a ser ensinado na concepção do saber fazer” (p. 49).

A nova Constituição, aprovada em 1937, documenta as discussões sobre o modelo ideal de EP para o país e insere em seu texto a regulação para o ensino técnico, profissional e industrial (Shimizu, 2010). Conforme o autor, o seu artigo 129 estabeleceu que a oferta do ensino pré-vocacional e profissional era um dever do Estado, em colaboração com os setores produtivos (indústrias e sindicatos econômicos), sendo esse ensino destinado às classes menos favorecidas. A depender da sua área de atuação no mercado, os setores produtivos foram incentivados a criarem e financiarem o funcionamento de escolas de aprendizes, com vagas destinadas aos filhos dos seus operários ou associados.

O texto constitucional de 1937 dividiu a responsabilidade pela oferta do ensino no país, ficando para o Ministério da Educação e Saúde Pública a oferta dos ensinos secundário, normal e superior, enquanto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio coube a oferta do ensino profissional. Observa-se, dessa maneira, uma separação entre um ensino de natureza

acadêmica e aquele cujo foco estava na formação de mão-de-obra para os processos de industrialização e urbanização nacionais (Brasil, 1999).

Durante o primeiro governo Vargas, foi implantada na educação nacional a Reforma Capanema (sobrenome do então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema), constituída por três importantes legislações: (i) o Decreto-Lei nº 4.073/1942, conhecido com a Lei Orgânica do Ensino Industrial; (ii) o Decreto-Lei nº 4.244/1942, conhecido com a Lei Orgânica do Ensino Secundário; e (iii) o Decreto-Lei nº 6.141/1943, conhecido com a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Também nesse governo foi cunhado o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista, além da organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial (Brasil, 1999; Otranto; Pamplona, 2008).

Segundo Moura (2007), esse conjunto de decretos remodelou o ensino no país, passando o ensino secundário de vertente profissionalizante a ser constituído pelos cursos normal, industrial técnico, e comercial técnico e agrotécnico, todos com o mesmo nível e duração, quando comparados ao ensino colegial. Contudo, alerta o autor, apenas o colegial habilitaria o egresso a prosseguir nos estudos no ensino superior²⁸.

Analisando a “Lei Orgânica do Ensino Industrial” (Decreto-Lei nº 4.073/1942), Cunha (2000) e Simionato (2011) entendem que, ao deslocar todo o ensino profissional para o grau médio, a legislação reservou para o ensino primário a responsabilidade pela formação geral do estudante. Dessa forma, às escolas primárias caberia a separação dos estudantes em dois grupos: aqueles que teriam condições para prosseguir os estudos no ensino superior e aqueles que, não tendo essa condição (social e/ou econômica), seriam direcionados às escolas técnicas.

Ainda como parte da Reforma Capanema, registra-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), por meio dos Decretos-Leis nº 4.048/1942 e nº 8.621/1946, respectivamente, adotando um modelo de ensino condizente com as necessidades de formação profissional para os setores empresariais da época (Manfredi, 2002). De acordo com Franco (2008), as orientações e propostas de organização didático-pedagógica dessas instituições já nasceram com foco nas necessidades da indústria e, portanto, alicerçaram-se na formação de um profissional com habilidade técnica para o trabalho, com projetos pedagógicos que não articulavam a cultura escolar e a cultura do trabalho.

²⁸ A partir da década de 1950 esse cenário começou a ser mais articuladamente discutido, ficando reconhecida a equivalência entre os ensinos regular e profissionalizante para ingresso em cursos superiores na Lei nº 4.024/1961, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1999; Shimizu, 2010).

Com a queda de Vargas, José Linhares, então presidente do Supremo Tribunal Federal, assume o governo interino. Coube ao novo ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, aprovar o Decreto-Lei nº 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário) e o Decreto-Lei 8.530/1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal). Finalizada a interinidade de Linhares, assume o presidente Eurico Gaspar Dutra, cabendo-lhe a assinatura do Decreto-Lei 9.613/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

Simionato (2011) aponta que a Reforma Capanema e o conjunto de leis de 1946 acentuaram a discriminação social, cerceando ou dificultando as possibilidades de prosseguimento dos estudos à população mais pobre do país. Segundo a autora, as escolas de ensinos técnico e normal, com ênfase em aprendizagens práticas, ficaram direcionadas, quase exclusivamente, às camadas populares, enquanto as escolas de ensino secundário (com ênfase no estudo das ciências modernas) se tornaram caminho privilegiado para o ensino superior e, portanto, destinadas especialmente às elites sociais do país.

No dia 18 de setembro de 1946 houve a promulgação da nova Constituição Federal e nela constava que a Educação seria um direito de todos os brasileiros, uma novidade nos textos constitucionais. Complementarmente, estabeleceu diretrizes para a organização da legislação escolar para todos os sistemas educacionais no país e determinou que caberia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Simionato (2011) registra a criação de uma comissão em abril de 1947, cujo objetivo foi elaborar o anteprojeto dessas diretrizes.

Apresentado no ano seguinte à Câmara dos Deputados, seguiu-se a organização de dois grupos com propostas distintas: o *Projeto Mariani* (apresentado pela comissão), que defendia um ensino público, laico e gratuito, e o *Projeto Lacerda*, tendo como essência a defesa dos interesses das instituições privadas de ensino (Ramos, 2014). De acordo com Simionato (2011) e Ramos (2014), a polarização entre os dois grupos se arrastou por longos anos até que fosse aprovada a primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), texto que agregou as duas propostas, ou seja, a Educação no Brasil foi entendida como um dever compartilhado pelo Estado e pela iniciativa privada.

Nesse ínterim, ainda em 1959, a Lei nº 3.552 e o Decreto nº 47.038, ambos federais, propuseram a regulamentação do ensino industrial no Brasil, ficando as escolas estaduais e municipais autorizadas a regerem seus estabelecimentos por meio de leis especiais, desde que obedecidas as diretrizes gerais do Ministério da Educação e Cultura (MEC)²⁹. Shimizu (2010)

²⁹ Pela Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, o Ministério da Educação e Saúde passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1995, por meio da Lei nº 9.131, o Ministério da Educação e Cultura passou a

aponta que foi por essas duas legislações que os estabelecimentos de ensino da rede federal passaram a ter autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria, sendo administradas por um Conselho de Representantes composto por membros da comunidade, professores e técnicos do MEC. Essa autonomia, segundo o autor, trouxe à Rede Federal uma maior agilidade nos processos de contratação de pessoal e de compra de equipamentos e materiais para oficinas e laboratórios.

Shimizu (2010) afirma que o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) apresentou um processo de rápida industrialização para o Brasil, especialmente para as regiões Sudeste e Sul, com efeitos diretos sobre o campo da educação profissional. Diante desse cenário de franca industrialização do país, o MEC promoveu mudanças na Lei do Ensino Industrial, de maneira a torná-la mais flexível e, assim, possibilitar “[...] uma maior interação com as comunidades empresariais de cada região, com maior adaptabilidade nos currículos adotados, conforme as ingerências locais” (Shimizu, 2010, p. 21). Como resultado, os currículos dos cursos da educação profissional ofertados por instituições públicas sofreram grande influência das comunidades empresariais naquela época.

No período da ditadura militar brasileira (1964-1985), ficou mais evidente a influência de organismos internacionais na tomada de decisões que envolviam a educação nacional. Os acordos entre o MEC e a Usaid, assinados entre os anos 1964 e 1976 (Histed-BR, 2022), caracterizam esse período. O propósito desses acordos se voltava para o estabelecimento de cooperação técnica e assistência financeira para a formulação de políticas educacionais para o ensino no Brasil, do ensino primário ao superior (Machado, 2008). Muitos desses acordos foram tratados com sigilo e só se tornaram públicos posteriormente (Histed-BR, 2022).

Simionato (2011) afirma que os educadores brasileiros foram limados das discussões que envolviam a educação nacional, que ficaram restritas aos burocratas. Ainda segundo a autora, o cotidiano das instituições escolares se tornou a reprodução do ambiente fabril, caracterizando-se pela divisão social do trabalho, pela estratificação das funções e dos cargos e pela criação das figuras do especialista e do supervisor escolar, clara alusão à divisão do trabalho nas fábricas.

Ainda no ambiente da ditadura militar, e com base nos acordos MEC-Usaid, a promulgação da Lei nº 5.692/1971 apresenta ao país sua segunda LDB (Brasil, 1971), tratada assim pelas profundas mudanças trazidas na LDB de 1961. Segundo Shimizu (2010), a partir

ser denominado Ministério da Educação e do Desporto. Por fim, a partir da Medida Provisória nº 1.799-1, de 21 de janeiro de 1999, a pasta passou a ser denominada apenas como Ministério da Educação. Contudo, o uso da sigla MEC atravessou todos esses períodos.

de então, o sistema educacional brasileiro foi reorganizado em duas etapas: o *Ensino de 1º grau*, com 720 horas-aula anuais e duração de oito anos; e o *Ensino de 2º grau*, com três ou quatro anos de duração e carga horária de 2.200 horas-aula ou 2.900 horas-aula, respectivamente.

3.1.1. Educação no Brasil redemocratizado

Embora já estivéssemos sob a égide da Constituição Cidadã (Brasil, 1988), as instituições escolares no início dos anos de 1990 ainda continuavam regidas pela LDB de 1971 (Brasil, 1971). Naturalmente, o Brasil precisava de outra LDB. Lembremo-nos que as políticas públicas educacionais nos governos José Sarney (1985-1989), Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995) ainda estiveram sob os efeitos da LDB de 1971 e pavimentaram o caminho que levou à promulgação da nova LDB (Brasil, 1996) no segundo ano do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Após longos períodos de debates, com a participação de diversos setores acadêmicos, sindicais e do governo, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996). Ainda que ela tenha trazido avanços (ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, por exemplo), o documento não escapou de críticas pelo seu caráter minimalista, modelo que tem permitido, ainda hoje, a crescente mercantilização da educação pública brasileira (Frigotto, 2001; Moura, 2008; Sússekind, 2014; Ramos, 2014).

O governo FHC (1995-2002) ficou marcado pelo cunho liberal das políticas públicas. No campo da educação, as políticas se caracterizaram pela dependência de financiamento externo, ficando atreladas ao compromisso de cumprimento de diretrizes e metas impostas por organismos internacionais. Como marco dessa perspectiva, entre 1997 e 1998, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que instituíram a lógica da padronização dos currículos da educação básica e os sistemas de aferição de aprendizagem. Nesse período, a educação profissional continuou a ser organizada com foco na visão pragmática e utilitarista de formação de mão-de-obra e, portanto, focada na preparação técnica dos estudantes. Também foi característica do governo FHC, o baixo investimento federal nas instituições públicas de ensino (Ramos, 2014).

Reconhecemos que o Brasil, especialmente a partir do período da ditadura militar, vem sofrendo interferências de organismos internacionais de cunho liberal na proposição de políticas educacionais, embora não sejamos os únicos. Durante o governo FHC, esse alinhamento resultou em legislações de caráter prescritivo para a prática docente, processos de

responsabilização das equipes escolares, diminuição do financiamento das instituições públicas (especialmente de ensino superior), modelo de educação profissionalizante com foco no mercado, precarização das carreiras dos servidores públicos e incentivo à privatização, dentre outros processos que fragilizaram as instituições públicas de ensino.

No período em que Luís Inácio Lula da Silva ocupou a presidência da República (2003-2010), houve a aprovação de legislações educacionais que evidenciaram um outro sentido social para a educação nacional³⁰. Durante o governo da presidenta Dilma Roussef (2011-2016), outras legislações³¹ reforçaram e ampliaram esse projeto progressista de educação para o Brasil.

Embora no período de 2003 a 2016 notemos um redirecionamento dos investimentos e a construção de outro modelo para a educação pública nacional, caracterizado pela participação dos professores nos processos de construção das políticas e dos currículos, é importante destacar a manutenção do alinhamento do MEC às organizações internacionais, tendo como exemplo a ampliação do sistema de avaliação em larga escala, com objetivos de verificação de rendimento escolar dos estudantes brasileiros, uma das políticas liberais adotadas em vários países. Ressaltamos, no entanto, que o mapeamento do ensino-aprendizagem não é um problema *per se*; o que contestamos é a sua utilização administrativa e ideológica como referencial para a definição dos investimentos públicos, o que pode resultar em processos de culpabilização dos estudantes e dos profissionais da educação (os professores, especialmente) por eventuais maus resultados e no esvaziamento dos currículos escolares da educação básica.

Pode-se também observar que foi nesse período que houve a criação do Movimento Todos pela Educação³², organização formada majoritariamente por empresários e ONGs que

³⁰ Nesse sentido, merecem destaque o Decreto nº 5.154/2004 (que restabeleceu a possibilidade da oferta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio), a Lei nº 11.494/2007 (que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb), a Lei nº 11.741/2008 (que alterou a LDB de maneira a tornar mais seguras as alterações trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004), a Lei nº 11.892/2008 (instituiu a Rede Federal de EPCT e criou os Institutos Federais), o Decreto nº 6.755/2009 (criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

³¹ Destacamos a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCN Ensino Médio), a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (estabeleceu as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio), a Lei nº 13.005/2014 (criou o Plano Nacional de Educação 2014-2024) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 [que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada].

³² O Movimento Todos pela Educação se denomina como uma organização sem fins lucrativos, formada por uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação. De acordo com a organização, seu principal objetivo é mudar qualidade da educação básica no Brasil e, para isso, faz *advocacy* pela Educação junto ao poder público. O termo *advocacy* diz respeito ao processo de identificação de deficiências em alguma área e agir para que o poder público trabalhe para corrigi-las. O Movimento Todos pela Educação tem tido papel de destaque na mídia nacional, tem tido trânsito livre junto ao governo federal e no MEC, constituindo-se como importante agente na proposição de

têm ganhado cada vez mais espaço nos debates sobre a educação pública e no oferecimento de projetos e pautas ao MEC, além de terem garantidas representações no CNE. Assim, embora com louváveis avanços no campo educacional (inclusive para a EPT), os governos Lula e Dilma tiveram que costurar políticas públicas que fossem capazes de articular os preceitos trazidos de suas bases eleitorais (Partido dos Trabalhadores e coligações) e as imposições do mercado liberal global (Freitas, 2018).

Com o golpe jurídico-parlamentar (Freitas, 2018) contra a presidenta Dilma Roussef, assumiu a presidência, Michel Temer (2016-2018), cujo governo se caracterizou pela reinstalação do modelo neoliberal para diversos setores da sociedade brasileira (especialmente nos campos econômico, previdenciário, trabalhista e educacional) e, conseqüentemente, pela descontinuidade das políticas públicas progressistas dos governos anteriores³³.

Nesse contexto, o processo de *impeachment* da presidenta Dilma instalou um projeto de educação para o país alicerçado em “velhas ideias” (Freitas, 2018). Retomando o *modus operandi* das décadas de 1990 e 2000, as legislações publicadas no pós-golpe reinsertaram o caráter prescritivo, a responsabilização dos profissionais da educação, o cartilhamento dos currículos escolares, a precarização e o ataque às carreiras e instituições públicas.

No governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), o desmonte das políticas públicas progressistas continuou. Tendo a Lei nº 11.415/2017 (Brasil, 2017) como escudo, coube ao seu governo continuar o processo de alinhamento à lógica neoliberal, cabendo ao Conselho Pleno do CNE a aprovação de pareceres que embasaram resoluções³⁴ com essa mesma ideologia.

A partir de 2024, os brasileiros escolheram democraticamente o presidente Luís Inácio Lula da Silva para o seu terceiro mandato. Dessa forma, materializou-se nas urnas o desejo de

políticas públicas educacionais no país. Nas palavras de Frigotto (2016), o Todos pela Educação pode ser traduzido como: “[...] todos pela educação que convém ao mercado e ao capital” (p. 44), tamanho o seu alinhamento com políticas neoliberais. Para o autor, as políticas educacionais com o selo do Todos pela Educação tomam o processo educativo como meio para a manutenção de uma sociedade em que o capitalismo é entendido como sistema político-econômico-social natural e, portanto, “[...] a desigualdade é inevitável assim como é natural uma escola dual que eduque de acordo com a origem de classe” (Frigotto, 2016, p. 44). Sobre a influência dessa organização nas políticas públicas no Brasil, recomendamos a leitura do livro *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*, escrito por Erika Moreira Martins.

³³ São destaques do governo Temer a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que “congelou” os gastos públicos do governo federal por 20 anos, a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Lei do “Novo” Ensino Médio) e, alinhadas a esta, a publicação da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 que atualizou as DCN para o Ensino Médio, e Resolução CNE/CP nº 4/2018 que aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio.

³⁴ São destaques desse período a Resolução CNE/CP nº 2/2019 [definiu as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)], a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (definiu as DCN Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica) e a Resolução CNE/CP nº 1/2022 [instituiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação)].

uma retomada de políticas progressistas e, nesse bojo, a EPT pode se constituir como política de formação para a cidadania e para o trabalho, um compromisso de humanização e com a natureza de *ser mais* dos estudantes brasileiros (Freire, 1983, 2001, 2021).

3.1.1.1. Educação Profissional no Brasil redemocratizado

Findada a ditadura no Brasil, o país experimentou um processo de redemocratização que culminou na promulgação da nova Constituição da República no ano de 1988. O texto constitucional estabelece que a Educação é um direito social de todos os brasileiros (Art. 6º), cabendo ao Estado, à família e à sociedade o dever de garantir esse direito (Art. 227) (Brasil, 1988). Entretanto, como em seu Art. 211 a Constituição impôs aos Estados e ao Distrito Federal, prioritariamente, a responsabilidade pelos ensinos fundamental e médio, muitos temeram que as Escolas Técnicas Federais (ETF) que ofertavam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) fossem estadualizadas (Cunha, 2005; Ramos, 2014).

Esse temor dos gestores das ETF fazia sentido, uma vez que desde a década de 1970 já se vinha discutindo as deficiências estruturais das redes estaduais em atender, com qualidade, a profissionalização compulsória em nível de 2º grau prescrita pela LDB de 1971 (Cunha; 2005). Ainda segundo o autor, a possibilidade de perda da autonomia administrativa e pedagógica conseguida pelas ETF ainda no governo Kubitschek, a plausível redução dos orçamentos e a iminente perda de prestígio social nesse processo de estadualização fizeram com que os gestores dessas instituições se mobilizassem politicamente.

Nesse processo de possível reordenamento das ETF, havia grupos que questionavam os custos dessas instituições sob os argumentos de que, embora apresentassem alta qualidade do ensino ofertado, seriam socialmente elitistas, com algumas delas tendo processos seletivos de ingresso de alunos comparados aos de ingresso em universidades. Dessa forma, o cenário era duplamente tenso para as ETF: de um lado os progressistas questionavam a manutenção do financiamento público a elas (uma vez que serviriam às classes economicamente abastadas) e, de outro, os conservadores questionavam os altos investimentos públicos em cursos técnicos cujos egressos optavam majoritariamente pelo ensino superior, em detrimento de uma carreira técnica-industrial (Ramos, 2014).

Além das críticas quanto ao custo da formação profissional de nível médio e à elitização dos seus estudantes (especialmente nas escolas federais), o Banco Mundial (BM), financiador das políticas públicas educacionais desde a década de 1990, condicionou a sua participação nos

projetos vinculados à educação profissional, que deveriam dar prioridade aos cursos profissionalizantes básicos, com baixa exigência de escolaridade e direcionados à parcela da população com menor expectativa de ascensão social. O resultado, segundo a autora, foi um cenário em que “[...] as escolas técnicas deixaram de oferecer o ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses” (Ramos, 2014, p. 54).

Durante o governo do presidente Itamar Franco, a publicação da Lei nº 8.948/1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Como efeito direto, esta lei permitiu que as ETF se tornassem Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), condicionando a mudança a uma série de requisitos de infraestrutura física e de equipamentos, além de exigências técnico-pedagógicas, administrativas e financeiras. Essa mudança de ETF para Cefet, processo conhecido como “cefetização”, permitiu às instituições ofertarem cursos superiores de tecnologia e de pós-graduações *lato sensu*, cursos de qualificação profissional e de formação continuada, bem como projetos de pesquisa aplicada (Machado, 2008).

De acordo com Ramos (2014), ainda que não colocadas à mesa, havia outras motivações para as ETF defenderem a “cefetização”, pois a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica as fortaleceria como rede, reduziria as chances de sucateamento das instituições e, principalmente, anularia as “[...] tentativas de estadualização (transferência para os sistemas estaduais), senaização (transferência para Senai) ou privatização (transferência para o mercado)” (Ramos, 2014, p. 36). A oferta de cursos superiores, continua a autora, era outro fator que fortaleceria a Rede Federal, pois garantiria a permanência dessas instituições no sistema federal de ensino.

A aprovação da LDB de 1996 desapontou o campo de estudos da educação profissional, vez que seu texto original não apresentou nenhum regramento para a educação profissional, reservando-lhes apenas quatro artigos, fora do capítulo da Educação Básica. O ensino no Brasil, assim, passa a ser dividido em: *Educação Básica* (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e *Educação Superior* (Graduação e Pós-Graduação). Para a Educação Profissional, sequer houve o estabelecimento das responsabilidades da União com os Cefet.

Em meio a muitos questionamentos sobre o silenciamento da Lei nº 9.394/1996 sobre a educação profissional e a um clima de incerteza nas comunidades acadêmicas e sindicatos, coube ao Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) regulamentar a oferta dessa modalidade de ensino, ficando estabelecido que ela seria organizada em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Os cursos de nível básico ficaram destinados à (re)qualificação dos trabalhadores, não lhes sendo exigida escolaridade mínima para o ingresso. Para os cursos tecnológicos, o ingresso

se daria nos mesmos moldes dos demais cursos superiores (exigida a conclusão do ensino médio). No entanto, o maior impacto trazido pelo Decreto nº 2.208/1997 deu-se na EPTNM, especialmente para o curso técnico integrado ao ensino médio, orgulho dos Cefet à época. A nova legislação estabeleceu a oferta de cursos técnicos de menor duração nas modalidades concomitante ou subsequente ao ensino médio, ficando claro que a educação profissional, inclusive a EPTNM, deveria ter foco na preparação técnica dos estudantes para assumirem postos no mercado de trabalho.

Ainda naquele mesmo ano, o MEC publicou a Portaria nº 646/1997 (MEC, 1997) com o objetivo de estabelecer uma reforma nas instituições que compunham a Rede Federal. Segundo o documento, as instituições teriam um prazo de até cinco anos para concluírem um plano de implantação de cursos considerados importantes pelos setores produtivos locais, sendo eles de (re)qualificação profissional, técnicos concomitantes e/ou subsequentes ou de especialização técnica. As instituições também poderiam apresentar os perfis de profissionais necessários para a oferta dos novos cursos e, em contrapartida, o MEC enviaria os recursos necessários (progressivamente, até o final dos cinco anos) para se aumentar em até 50% o número das vagas ofertadas à época.

Contudo, não solucionando os questionamentos das instituições, já descontentes com o quase silenciamento da educação profissional na LDB e com a extinção dos cursos técnicos integrados pelo Decreto nº 2.208/1997, a Portaria MEC nº 646/1997 ainda criou uma nova polêmica ao autorizar a manutenção da oferta do ensino médio regular pela Rede Federal sob a condição de que suas matrículas fossem independentes da educação profissional. Adicionalmente, a portaria estabelecia que o número de matrículas no ensino médio regular deveria ser equivalente a até 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997. Em suma, essa portaria reforçou a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional e deixava isso claro ao tratar a relação do ensino médio regular e da educação profissional como sendo possível apenas por meio da concomitância interna.

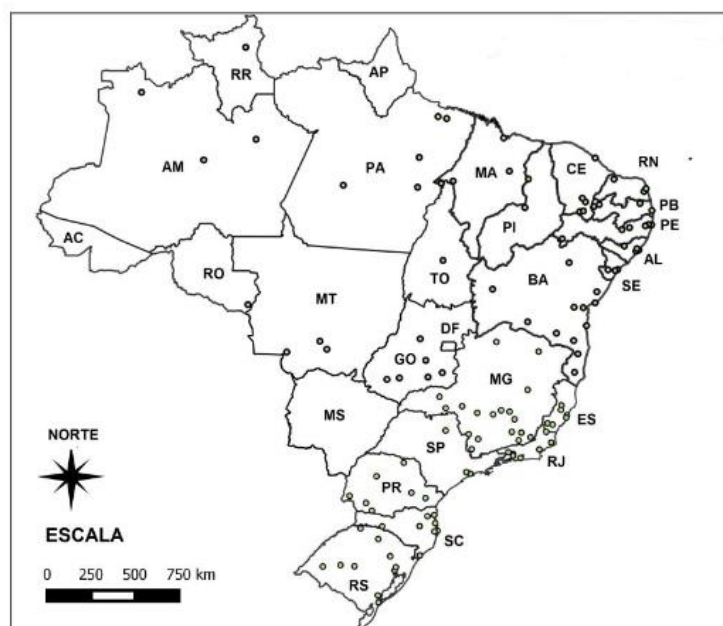
3.2. REDEFINIÇÃO DA REDE FEDERAL NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

Nos dois primeiros governos do presidente Lula, ocorreu a reorganização da Rede Federal com um expressivo aumento no número de suas unidades ao longo das três fases de expansão, sendo a última delas concluída no primeiro mandato da sua sucessora, a presidenta

Dilma Rouseff. A publicação da Lei nº 11.195/2005 (Brasil, 2005) revogou a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948/1994 e abriu caminho para os processos de expansão da Rede.

Antes da primeira fase do plano de expansão, as unidades da Rede Federal estavam distribuídas no território brasileiro conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1: Escolas Técnicas Federais instaladas antes da Fase I da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Silva, 2017.

É importante destacar que a Lei nº 11.195/2005 se vincula à publicação de um decreto fundamental para o redirecionamento da oferta da educação profissional no país ocorrido no ano anterior. A revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) atendeu às articulações das instituições federais de educação profissional e reestabeleceu a possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados. Contudo, seria preciso a construção de bases de apoio no Congresso Nacional para que esse decreto fosse convertido em lei, reduzindo assim o risco de retrocesso nessa política educacional (Ramos, 2014).

Enquanto o apoio para a conversão do Decreto nº 5.154/2004 em lei era costurado no Congresso, teve início, a primeira fase de expansão da Rede Federal, logo após a publicação da Lei nº 11.195/2005. Conforme dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) (MEC, 2022b), o objetivo dessa primeira fase foi construir unidades nos estados onde a Rede Federal ainda não estava presente (Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal), com foco nas periferias dos grandes centros urbanos e

nos municípios do interior. Assim, 23 estados foram atendidos nessa primeira fase, sendo criadas cinco escolas técnicas, quatro escolas agrotécnicas e 33 unidades de ensino descentralizadas. Silva (2017) registra que os estados de Sergipe e Alagoas não foram atendidos com a criação de unidades nessa fase da expansão.

De acordo com Silva (2017), no ano de 2007, o Brasil possuía 152 escolas técnicas federais distribuídas em vários estados, mas concentradas principalmente nas regiões Nordeste (55 unidades) e Sudeste (45 unidades), correspondendo, respectivamente, a 36,1% e 29,6% do total. Depois vinham as regiões Sul, com 28 unidades (18,4%), Norte, com 15 unidades (9,8%) e Centro-Oeste, com 9 unidades (6,5%).

A segunda fase do plano de expansão foi iniciada em 2007, coincidindo com o início do segundo governo do presidente Lula, e tinha como meta, ao longo daquele mandato, a criação de 150 novas instituições federais de educação profissional, em 150 diferentes municípios distribuídos pelos 26 estados e no Distrito Federal, escolhidos pelo MEC e mediante a manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais (MEC, 2022c). Conforme Silva (2017), essa fase da expansão da Rede Federal “[...] teve como objetivo principal a integração dos projetos educacionais às ações de desenvolvimento territorial e o fomento à atividade produtiva, com ênfase nos APLs [*Arranjos Produtivos Locais*]” (p. 104).

O ano de 2008 registra a aprovação de duas importantes leis para a Rede Federal. Em 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.741 (Brasil, 2008a) alterou a LDB e registrou os avanços trazidos pelo Decreto nº 5.154/2004, recolocando a EPTNM no capítulo reservado à educação básica e reestabelecendo a forma integrada como uma de suas modalidades. Essa costura política, que se estendeu por quatro anos no Congresso Nacional, aconteceu paralelamente ao trabalho da Setec/MEC para a organização e implementação dos planos de expansão da Rede Federal, sendo o apoio político fundamental para a aprovação da segunda lei, que ocorreria ainda no final daquele ano (Ramos, 2014; Silva, 2017).

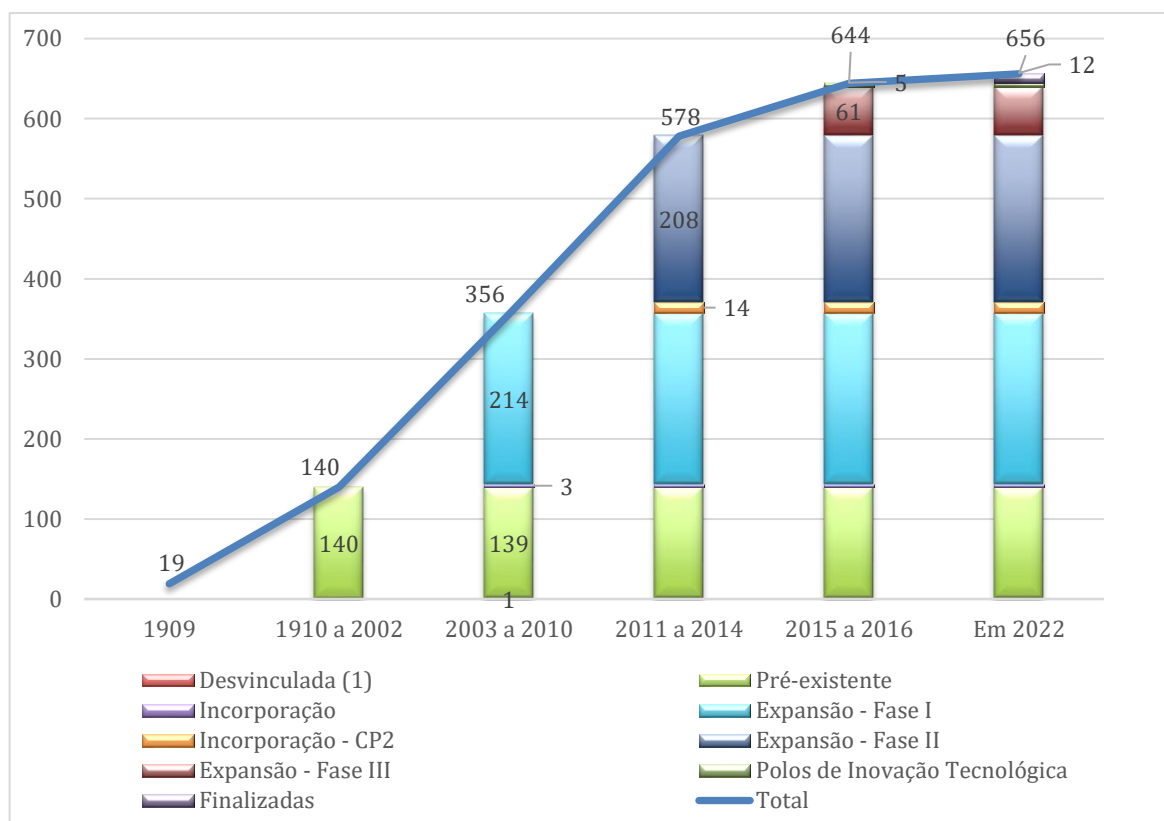
Em 28 de dezembro de 2008 houve a aprovação da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b), que instituiu a Rede Federal de EPCT e criou os IF. Inicialmente, essa Rede foi composta por 38 IF, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet-MG e Cefet-RJ Celso Suckow da Fonseca), as Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais (ETV-UF) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Em 2012, o Colégio Pedro II (CP2) foi integrado à Rede Federal. A criação da Rede Federal permitiu que as instituições adotassem o modelo *multicampi*, ou seja, se organizassem com uma reitoria (núcleo político-administrativo-financeiro da instituição) e *campi*, que ficariam geograficamente distribuídos nas suas dependências políticas e administrativas.

A Lei nº 11.892/2008 estabelece para os IF a prioridade na oferta de vagas nos cursos técnicos (50% das matrículas, preferencialmente na forma integrada), para a formação de professores (20% das matrículas) e promove estímulos para o desenvolvimento de projetos de extensão de alcance social e para a pesquisa aplicada com foco nos APL. Silva (2017) informa que “[...] em janeiro de 2009, foram empossados os 38 Reitores da Rede Federal de EPCT em caráter *pro tempore* [com a incumbência imediata de coordenarem] a elaboração dos Estatutos, dos Planos de Desenvolvimento Institucional e a instalação dos Conselhos Superiores” (p. 108).

A terceira e última fase do plano de expansão da Rede aconteceu no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rouseff. Iniciada em 2011, essa fase estabeleceu um projeto de criação/finalização de 208 novas unidades, muitas delas iniciadas na chamada fase “dois e meio” da expansão (o plano apresentado pela equipe de transição indicava a construção de 600 unidades) (Silva, 2017). Contudo, a nova equipe que assumiu o MEC optou pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a expansão da Rede Federal perdeu o *status* de política pública e passou a uma das estratégias do novo programa.

A Figura 2 apresenta, graficamente, como ocorreu a expansão da Rede Federal ao longo dos séculos XX e XXI, em número de unidades.

Figura 2: Crescimento da Rede Federal de EPCT (por fase e em número de instituições)



Fonte: Autoria própria, 2023. Adaptado de Brasil (2016).

Atualmente, os *campi* da Rede estão presentes em todos os estados da Federação e grande parte deles instalada em municípios do interior. Embora exista uma maior concentração de unidades nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, a presença da Rede Federal nas regiões Centro-Oeste e Norte aumentou consideravelmente (atualmente, somente em *campi* de IF, são 69 unidades na Região Centro Oeste e 70 unidades na Região Norte).

Contudo, esse processo de expansão da Rede, especialmente com a criação dos IF, trouxe impactos na própria da identidade das suas instituições, afirmam Moura, Leite Lima Filho e Ribeiro Silva (2015, p. 1.74),

Antes disso [*da Lei nº 11.892/2008*], a centralidade das discussões na rede estava voltada à sua função social no contexto da expansão e, principalmente, no significado do ensino médio integrado, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a sociedade brasileira. Posteriormente, deslocaram-se as discussões para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a infraestrutura física e administrativa das novas instituições, para a ocupação dos cargos criados etc. Nesse caminho, marcado pelo imediatismo e improvisação, negligencia-se a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade. Assim, a positividade da expansão é, em certa medida, mitigada. Cabe ressaltar que isso ocorre em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra qualificada e que, portanto, é necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Assim, se por um lado a expansão da Rede Federal (principalmente com a criação dos IF) ampliou a oferta de vagas de EPT, de forma gratuita e ampliada em várias regiões brasileiras, por outro, fragilizou a identidade da Rede Federal e da própria profissão do professor que nela atua.

3.3. REDE FEDERAL E SUA REPRESENTATIVIDADE NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Os dados do Quadro 1 foram obtidos do Censo Escolar da Educação Básica 2022 (Brasil, 2023a) e nos permitem analisar a participação da Rede Federal na oferta dessa etapa. Para essa análise, embora haja unidades da Rede que ofertem vagas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio regular, faremos uma análise geral dos números da EPT e, ao final, apresentaremos os dados específicos para as matrículas nos cursos da EPTNM.

No quadro geral da oferta de matrículas nos cursos de Formação Inicial e Continuada (Fic) e técnicos no Brasil, observa-se que os dados referentes aos anos de 2021 e 2022 apresentam diferenças consideráveis. Comparados aos do ano de 2020, os dados de 2021 apresentam redução no número de matrículas em cursos da EPT nessa fase escolar (-2,25%), reflexo principalmente da expressiva redução de 10,73% nas matrículas em cursos técnicos subsequentes, embora os outros tipos de oferta tenham apresentado aumento no número de alunos matriculados. No mesmo período, as matrículas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio aumentaram 9,35%.

Quadro 1: Número de matrículas da EPTNM, por tipo de oferta e por ano, conforme Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Brasil (2018-2022)

ANO	TIPO DE OFERTA					
	Total	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio Concomitante	Ensino Médio Subsequente	EJA	FIC
2022	2.152.506	794.955	287.320	947.905	39.521	82.735
2021	1.892.458	726.991	248.066	836.040	40.444	40.917
2020	1.936.094	688.689	236.320	936.547	39.921	34.617
2019	1.914.749	623.178	252.221	962.825	36.750	39.775
2018	1.903.230	584.564	354.346	894.862	35.145	34.313

Fonte: Autoria própria, 2023. Dados da Deed/Inep (2023).

Os dados do ano de 2022 apontam para a continuidade do aumento da oferta dos cursos FIC e técnicos no país. Comparadas a 2021, foram 260.048 vagas adicionais (+13,74%). À exceção da EJA (com perda de 923 vagas), todos os demais tipos de oferta apresentaram índices positivos: subsequente (+13,38%), concomitante (+15,82%), integrado (+9,35%) e formação profissional (+102,20%). Observa-se, portanto, que, no Brasil, permanece a tendência de investimento preferencial em educação profissional de menor duração e de formação de mão-de-obra rápida para setores produtivos específicos.

Os dados censitários revelam que a rede privada, em 2022, assumiu o protagonismo (42,13%) na oferta da EPTNM. No censo anterior (dados do ano de 2021), os sistemas estaduais de ensino eram os principais ofertantes de matrículas nesses cursos, sendo responsáveis por 42,61% do total de matrículas e a rede privada ocupava o segundo lugar (37,69%). Em 2022, as redes estaduais passaram ao segundo lugar (39,67%). Essa inversão pode ser de natureza multivariada, embora a oferta do quinto itinerário formativo da BNCC do ensino médio, por parte da rede privada, possa estar potencializando a oferta de cursos da EPTNM para sanar as deficiências dos sistemas públicos de ensino, especialmente estaduais.

Em 2021, a Rede Federal foi responsável por 17,58% das matrículas nos cursos da EPTNM; em 2022, por 15,54%. Embora ela tenha o maior número de suas matrículas em cursos da EPTNM, a sua participação no cenário educacional brasileiro ainda é pequena, apresentando uma quase estabilidade percentual (em 3,00%) ao longo dos últimos cinco anos (Brasil, 2023a).

Ao analisar a série histórica dos últimos cinco anos no Brasil, notam-se três destaques:

- i. o número de matrículas nos cursos integrados vem aumentando continuamente, com incremento de matrículas ano a ano (acumulado em +35,99% no período de 2018 a 2022);
- ii. após uma sequência de aumentos no número de matrículas, a EJA apresentou queda, com número de matrículas abaixo daquele registrado em 2020, embora ainda esteja 12,45% acima das matrículas registradas em 2018; e
- iii. após oscilações ao longo da série, nota-se um aumento significativo na oferta de cursos de formação profissional, especialmente nos últimos dois anos (podendo ser resultado das possibilidades dadas aos estudantes de apresentarem mais de um curso de formação profissional para integralizar o quinto itinerário formativo da BNCC do ensino médio).

Na Educação Superior, os dados do último Censo registram os números do ano de 2021 (Brasil, 2022b), onde os IF e os Cefet³⁵ representam 1,6% das instituições ofertantes desses cursos e responsáveis por 2,62% das matrículas nos cursos de graduação. O Quadro 2 apresenta as matrículas ativas em cursos de graduação no Brasil na série histórica de 2011 a 2021.

Quadro 2: Número de matrículas ativas em cursos de graduação, por organização acadêmica pública, conforme Censo Escolar da Educação Superior 2021 – Brasil (2011-2021)

ANO	Total Geral	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
2021	8.680.354	4.948.461	2.599.610	1.203.112	235.371
2020	8.680.354	4.714.434	2.345.444	1.402.786	217.690
2019	8.603.824	4.487.849	2.263.304	1.636.828	215.843
2018	8.450.755	4.467.694	1.906.327	1.879.228	197.506
2017	8.286.663	4.439.917	1.594.364	2.070.197	182.185
2016	8.048.701	4.322.092	1.415.147	2.146.870	164.592
2015	8.027.297	4.273.155	1.357.802	2.251.464	144.876
2014	7.828.013	4.167.059	1.293.795	2.235.197	131.962
2013	7.305.977	3.898.880	1.154.863	2.131.827	120.407
2012	7.037.688	3.812.491	1.085.576	2.027.982	111.639
2011	6.739.689	3.632.373	921.019	2.084.671	101.626

Fonte: Autoria própria, 2023. Dados da Deed/Inep (2022).

³⁵ O documento não apresenta os dados da UTFPR, estando suas vagas incluídas no cômputo das universidades.

Na série histórica dos últimos 10 anos, observa-se uma mudança no cenário dos cursos de graduação no Brasil, com o número de ingressos nos cursos na modalidade EaD aumentando substancial e ininterruptamente, enquanto os cursos presenciais vêm apresentando queda no número de novos alunos. Em 2021, 63 de cada 100 novas matrículas em cursos de graduação no Brasil foram registradas em cursos na modalidade EaD. Em 2011, a título de comparação, essa relação era de 18 em cada 100. Conforme dados desse censo, “[...] o aumento do número de ingressantes entre 2020 e 2021 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos; já nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5%” (Brasil, 2022b).

Os dados censitários ainda apontam que, das mais de 3,94 milhões de novas matrículas nos cursos de graduação no Brasil, 87,52% delas estavam registradas em instituições privadas. O que se observa na série histórica dos últimos dez anos, é que o número de vagas ofertadas em cursos de graduação na rede pública se mantém estável em torno de 490 mil/ano. Pode-se concluir, portanto, que o aumento no número de vagas em cursos de graduação tem ocorrido em instituições privadas e, principalmente, em cursos ofertados na modalidade EaD.

De 2011 a 2021, os IF e os Cefet mantêm uma participação discreta no percentual de matrículas em cursos de graduação ofertados no Brasil. Em 2011, foram 101.626 vagas (1,51% do total), embora em 2021 já fossem 235.371 (aumento de 131,61%), respondendo agora por 2,62% do total das matrículas ativas nesses cursos. Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2022b), entre as instituições públicas federais, o percentual de matrículas ativas nos cursos de graduação dos IF e dos Cefet se mostra mais representativo (17,2%), embora o protagonismo esteja com as universidades (82,3%).

Quanto à participação da Rede Federal nas matrículas em cursos de pós-graduação, ainda que nem todas as suas unidades ofertem esses cursos, podemos afirmar que ela é uma importante componente na política de oferta de cursos *lato e stricto sensu* aos brasileiros.

Os dados mais recentes (ano 2022) registrados na Plataforma Nilo Peçanha³⁶ (Brasil, 2023b) são importantes para entendermos o trabalho do professor na Rede:

- i. Registra-se a oferta de dez cursos de especialização técnica com 412 matrículas.

³⁶ A Plataforma Nilo Peçanha não apresenta os dados acadêmicos da UTFPR.

- ii. Na especialização *lato sensu* eram 710 cursos³⁷ com 54.583 matrículas (nas modalidades EaD e presencial, com destaque para a primeira). Quanto à participação individual no montante de matrículas nesses cursos, no ano de 2022 se destacaram o IFMA (7,88%), o Ifes (7,73%), o IFSULDEMINAS (7,08%), o IFSC (6,67%) e o IFRN (6,66%). Os dois Cefet, o CP2 e os IF ofertam curso de especialização *lato sensu*, exceto o IFS. Entre as ETV-UF, apenas a ESUFRN oferta curso nessa modalidade.
- iii. Na pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado:
 - a. o mestrado profissional se destaca na Rede Federal. Em 2022, constavam registrados 162 cursos³⁸ também ofertados nas modalidades presencial e EaD, com 6.770 matrículas (com destaque para aquelas ofertadas na modalidade EaD). É importante ressaltar que em 2022 houve oferta de turmas de mestrado profissional em grande parte da Rede Federal: nos Cefet, no CP2, nos IF (exceto no IFMS) e na ESUFRN. Quanto ao número de matrículas em relação ao total de matrículas nesses cursos na Rede, destacam-se o Ifes (9,13%), o IFF (6,19%), o IF Goiano (5,73%), o IFRS (4,53%) e o IFRN (4,42%).
 - b. Há ainda o registro de 47 cursos de mestrado acadêmico com 2.931 matrículas nas modalidades presencial e EaD (com destaque para a primeira) (BRASIL, 2023b). Quanto à participação individual no montante de matrículas na Rede, destacam-se o Cefet-MG (24,97%), o Cefet-RJ (13,27%), o IFCE (11,29%), o IFRN (10,64%) e o IF Goiano (7,71%).
- iv. A oferta de cursos de doutorado tem aumentado ao longo da série histórica. Em 2021, somente nove instituições da Rede tinham registro de matrículas nesses cursos: Cefet-MG, Cefet-RJ, IF Goiano, IFBA, IFF, IFMA, IFRJ, IFRN e IF Sul. Juntas, tinham 671 matrículas em cursos de doutorado na modalidade presencial. O Cefet-MG e o Cefet-RJ se destacavam tanto em número de cursos (três cada um) quanto em participação no total de matrículas na Rede: 37,11% e 18,78%, respectivamente. Entre os IF, destacavam-se em número de matrículas o IF Goiano (14,90%) e o IFRN (12,67%). Em 2022, eram 14 instituições da Rede ofertando 20 cursos³⁹ de doutorado, com 945 matrículas. Nesse ano, as quatro instituições

³⁷ Uma mesma instituição da Rede Federal pode ofertar um mesmo curso em vários de seus *campi*, ou seja, um curso *x* pode ser ofertado em um número *n* de *campi*. Portanto, 710 pode ser entendido como o número de turmas de cursos de especialização *lato sensu* na Rede Federal.

³⁸ Idem à nota anterior.

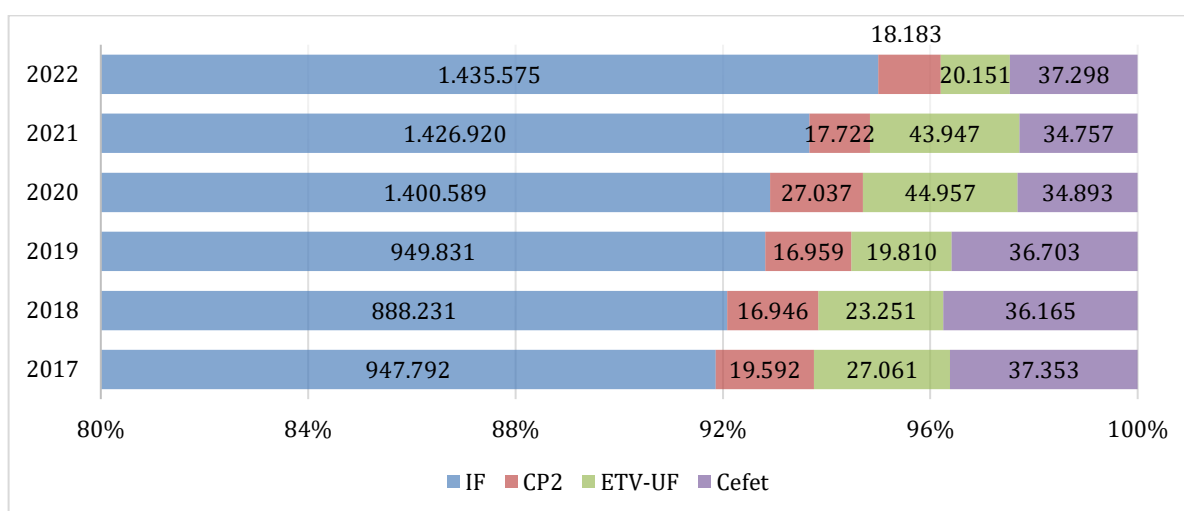
³⁹ Idem à nota anterior.

continuaram em destaque quanto à participação no total de matrículas para esses cursos foram: Cefet-MG (28,25%), Cefet-RJ (19,05%) IF Goiano (11,32%) e IFRN (9,84%).

A Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023b) nos permite analisar o número de matrículas por organização administrativa que compõe a Rede Federal. A Figura 3, a seguir, apresenta dados referentes ao ano de 2022, que nos permitem algumas observações sobre o comportamento da composição das matrículas nas instituições da Rede Federal ao longo do período 2017-2022. No plano geral, das matrículas registradas na Plataforma Nilo Peçanha referentes ao ano de 2022, em cada grupo com estudantes matriculados na Rede Federal de EPCT⁴⁰, 95 deles estão vinculados aos IF, três aos Cefet, um ao CP2 e um às ETV-UF.

Há um período atípico nos anos 2018 e 2019 para a maior parte das instituições da Rede, com perda significativa no número absoluto de matrículas (exceção apenas aos Cefet). O ano de 2020 marca a retomada do aumento desse indicador para toda a Rede. Em 2021, enquanto os IF aumentam suas matrículas, as demais instituições veem seus registros diminuir, cenário que se mantém em 2022, exceto para os Cefet, que retomam praticamente o mesmo número de matrículas registrado em 2017.

Figura 3: Número de matrículas da Rede Federal, por instituição social pública – Brasil (2022)



Fonte: Autoria própria, 2023.

Também chama a atenção o aumento da participação dos IF no total de matrículas da Rede, passando de 91,86%, em 2017, para 95,00%, em 2022. Outra constatação foi a oscilação

⁴⁰ Excluída a UTFPR, uma vez que a Plataforma Nilo Peçanha não registra os dados acadêmicos dessa instituição.

no número absoluto de matrículas das instituições da Rede entre os anos 2017 e 2022: IF (+51,47%), Cefet (-0,15%), CP2 (-7,19%) e ETV-UF (-25,53%).

Comparados os dados dos anos de 2021 e 2022, nota-se uma perda de matrículas na Rede (-0,80%), uma redução de 12.139 cadeiras ocupadas nas suas instituições de ensino. Contudo, ao tomarmos como parâmetro o indicador *Matrículas Equivalentes* (MEq), o resultado de 2022 foi de 1.070.413,30, enquanto em 2021 foi de 1.046.785,48. Isso indica que a perda de matrículas em 2022, muito provavelmente, esteve vinculada à conclusão de turmas de formação profissional, de pequena duração que, embora permitam a formação de várias turmas no mesmo ano, impactam bem menos nesse indicador que as matrículas em cursos presenciais.

3.4. APRENDER COM A HISTÓRIA, AGINDO NO PRESENTE E MATERIALIZANDO O FUTURO

Com Certeau (2017), ao olharmos para os registros históricos, estando afastados das “situações conflitantes” daqueles tempos, temos uma visão privilegiada das ações que vieram constituindo a educação profissional em nosso país. Do alto desse ponto privilegiado de análise, ensina-nos o autor, essa nossa compreensão dos fatos passados, com uma pretensa melhor lucidez, é tão somente o resultado desse deslocamento temporal que “[...] nos permite conhecer a [situação] deles de outra maneira que eles a puderam conhecer” (p. 23).

Buscando responder à questão de como a educação profissional foi se constituindo historicamente no Brasil, conforme Ciavatta (2016) nos ensina, história e sociedade são duas realidades inseparáveis. Desde 1909, marco inicial das ETF em Rede, as suas unidades tiveram que atender a finalidades sociais definidas de acordo com o modelo de desenvolvimento econômico pretendido para o Brasil. No entanto, a história nos mostra que o objetivo da educação profissional esteve sempre ligado à formação de mão-de-obra para os setores produtivos, desarticulando a formação para o trabalho da formação para a cidadania.

De maneira a acomodar a natureza de *ser mais* do estudante e condicionar o trabalho do professor, os currículos da EPT foram historicamente esvaziados do compromisso com a *significação humana* (Ciavatta, 2016). Durante o longo período em que as políticas educacionais eram ditadas pelo Usaid, ficou ainda mais evidente a divisão dos estudantes em dois grupos: aqueles que prosseguiriam nos estudos no ensino superior e aqueles que deveriam ser direcionados para a formação técnica. Para o último grupo, a lógica das políticas anteriores

foi mantida e intensificada, com currículos esvaziados da dimensão formativa, com a exclusão de disciplinas como Filosofia e Sociologia e a sua substituição por Educação Moral e Cívica, Organização Social, Política Brasileira e Estudos Brasileiros.

Também se mostra evidente que os currículos da EPT quase sempre se pautaram no *saber fazer* e, portanto, separavam a concepção da operação, a reflexão da ação. Não foram, portanto, processos de humanização dos estudantes (Freire, 1983, 2001, 2021) por meio de uma formação omnilateral (Moura; Leite Lima Filho; Ribeiro Silva, 2015). Esse currículo excluía as discussões formativas, nas quais o trabalho seria princípio educativo, e se organizava em um fazer pedagógico pautado na lógica tecnicista, na qual “[...] o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos” (Saviani, 1984, p. 14). Nessa lógica, continua o autor, “[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária” (Saviani, 1984, p. 16).

A promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) registra, em grande medida, pilares de um governo liberal: contingenciamento do orçamento para instituições públicas, privatizações e o mercado ditando as regras para as políticas públicas educacionais. Nesse cenário político-econômico-social, da educação profissional, continuou-se a exigir o *saber fazer*. Reflexo disso é que essa modalidade foi tratada como apêndice, não sendo considerada nem educação básica e, tampouco, educação superior. Assim, no texto original da LDB, registra-se a negação do dever do Estado em garantir o direito constitucional à formação profissional aos estudantes da educação básica.

Esse cenário começa a mudar a partir da publicação do Decreto nº 5.154/2004, quando se retoma a possibilidade da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio. Ainda que essa articulação se mostre por demais desafiadora no cotidiano das unidades educacionais, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 foi uma vitória para o campo da educação profissional. A promulgação da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a) coloca, definitivamente, os avanços do Decreto nº 5.154/2004 na LDB, com a EPTNM sendo incluída na educação básica.

Com essa alteração, a LDB permitiu que as instituições públicas pudessem receber verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para custear a oferta dessa modalidade de ensino. Em um plano mais amplo, a educação profissional poderia ser exercitada paralelamente à formação generalista dos estudantes, aumentando as possibilidades de formação cidadã e de formação para o trabalho. Some-se a esse cenário, a publicação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b),

que instituiu a Rede Federal e criou os IF em todos os estados brasileiros, marco histórico na reorganização da Rede Federal.

A partir de 2014, a expansão da Rede foi vinculada ao Programa Pronatec e a criação de novos *campi* diminuiu drasticamente. Aliado a isso, é importante registrar o cenário político do segundo mandato da presidenta Dilma Roussef, que teve minada a sua governabilidade e, por fim, sofreu o processo de *impeachment*.

Especialmente a partir do golpe jurídico-parlamentar (Freitas, 2018) de 2016, a Setec/MEC passou a cuidar da manutenção das unidades da Rede instaladas e da finalização daquelas iniciadas e não finalizadas. Poucas foram as unidades criadas após esse período. Pela análise dos relatórios de gestão da Setec/MEC⁴¹ (Brasil, 2023c), pode-se observar, claramente, esses períodos de expansão da Rede e o período atual denominado pelo MEC de “consolidação da Rede”. A análise dos relatórios de 2009 a 2022 permite acompanhar os investimentos do governo federal e os indicadores de eficiência acadêmica dos estudantes da Rede (a Plataforma Nilo Peçanha também é um importante ambiente para esse tipo de pesquisa).

Podemos afirmar que, especialmente a partir de 2016, o cenário é de necessária atenção para a Rede Federal. Lima e Maciel (2022), analisando as políticas educacionais dos governos Temer e Bolsonaro, apontam que a (contra)reforma do ensino médio e os consequentes reordenamentos legais que dela derivaram trouxeram, “[...] entre as consequências mais graves, a ideia de transição entre a Educação Profissional presencial e à Educação Profissional à distância” (Lima; Maciel, 2022, p. 10). Com efeitos diretos sobre a função social da educação profissional na formação da juventude brasileira, esse arcabouço legal tem contribuído com o esvaziamento do processo de conscientização desses sujeitos.

Podendo o estudante cursar a educação profissional afastado do ambiente escolar, nega-se a importância da comunicação entre os estudantes sobre o objeto cognoscente para a apreensão dos conhecimentos que a admiração e a problematização lhes permitiriam. O modelo de EPT presencial, portanto, se apresenta como espaço em que os estudantes não só apreendem

⁴¹ O primeiro relatório de gestão produzido pela Setec/MEC é referente ao ano de 2008. Tendo sido enviado ao Tribunal de Contas da União (TCU), por meio do Acórdão nº 2.508/2011 o documento foi considerado insuficiente e carecia, na visão do TCU, de indicadores que possibilitassem monitorar a qualidade do ensino ofertado e a relação desta com os investimentos financeiros aportados pelo governo federal na Rede. Dessa forma, coube ao MEC, por meio da Setec, celebrar o Termo de Acordo e Metas (TAM) com as instituições da Rede, ficando estabelecido que os dados educacionais e financeiros seriam organizados e informados via sistemas eletrônicos. O primeiro relatório produzido pela Setec/MEC com dados posteriores à promulgação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b) foi publicado em junho de 2011 sob o título “Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Períodos Letivos 2009 e 2010”. A partir daquele ano foram publicados relatórios anuais de gestão da Rede, ciclo interrompido em 2019. Os documentos podem ser consultados por meio do link: portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/21519-analise-de-indicadores.

as técnicas e os conhecimentos de uma área do trabalho, mas que também possibilita “[...] uma apropriação ontológica, no sentido de se autoproduzirem como trabalhadores na medida em que produzem e que aprendem a produzir diretamente no contato com a estrutura tecnológica de produção” (Lima; Maciel, 2022, p. 10).

Ainda conforme os autores, a inclusão do quinto itinerário formativo pela BNCC e a abertura para que a formação técnica e profissional pudesse ser cumprida por meio de cursos a distância, e mesmo pela comprovação de trabalho (ressaltando que, em maioria absoluta, são os jovens oriundos da camada mais pobre da população que trabalham antes de concluírem a educação básica), beneficia as instituições privadas que não precisarão investir em infraestrutura e equipamentos e, ao mesmo tempo, podem se beneficiar de orçamento público que deveria ser destinado às instituições públicas que ofertam a EPT.

Nesse sentido, ao autorizar a realização de uma carga horária que é destinada à Educação Profissional, ou mesmo ao ensino médio, no modelo de Educação a Distância (EaD), retira-se a base tecnológica que justifica, estrutura e dá mérito a instituições historicamente constituídas como locus privilegiado de oferta de Educação Profissional: a Rede Federal (Lima; Maciel, 2022, p. 10).

Nesse cenário em que a educação é balizada pelas regras do mercado e pela relação custo e benefício, a própria qualidade do ensino passa a ser reconfigurado. Pela lógica liberal, “[...] em um governo que se orienta sob a disputa de narrativas para provar que o público não pode ser melhor que o privado, toda experiência pública que for positiva precisa ser destruída” (Lima; Maciel, 2022, p. 11). Dessa forma, a qualidade do ensino da Rede Federal passa a ser questionada não mais pelos seus índices educacionais (superiores à grande parte das instituições de ensino), mas pelos custos da sua manutenção. Nega-se, assim, que essa qualidade não se faz por si só, mas é resultante de um conjunto de medidas estruturantes: infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, plano de cargos e salários e incentivo à qualificação dos servidores, dentre outras. A Rede Federal, portanto, deve se manter atenta aos movimentos coordenados que questionam tanto os investimentos em sua manutenção quanto a sua própria existência.

Como exemplo, em outubro de 2021, o então ministro da Educação, Milton Ribeiro, durante audiência na Câmara dos Deputados, anunciou a “criação” de outros seis institutos federais e outras cinco universidades federais, frutos do desmembramento de instituições federais existentes. Ainda segundo o ministro, além de dois novos IF no Paraná, outros dois seriam criados em São Paulo e um ficaria em Goiás, resultado do desmembramento das

unidades do IFPR, IFSP e IFG, respectivamente. Por fim, outro IF resultaria da integração do Instituto Benjamin Constant com um IF no Rio de Janeiro.

Embora esse anúncio não tenha sido uma novidade para as instituições, uma vez que a própria Rede já vinha discutindo as possibilidades de seu reordenamento, chamou a atenção a forma antidemocrática com que o MEC conduziu o processo. Antes da sessão na Câmara dos Deputados, alguns eventos anunciavam que a pasta não se preocuparia em garantir a transparência e a participação democrática das entidades representativas na discussão do processo (ANPEd, 2021; Sinasefe, 2021).

Ainda em agosto daquele mesmo ano, segundo a Andes-SN (2021), a equipe do MEC havia convocado 11 reitores para uma reunião e, sem colocar em discussão a proposta, anunciou a divisão administrativa das unidades da Rede Federal ali representadas (IFPA, IFMA, IFPB, IFBA, IF Baiano, IFPE, IF Sertão-PE, IFSP, IFCE, IFPI e IFPR) e a criação de dez novos IF. Entidades representativas dos trabalhadores da educação se manifestaram contrárias à proposta de reordenamento da Rede Federal, especialmente devido aos graves contingenciamentos seguidamente promovidos pelo governo federal e pela proposta de Ementa Constitucional nº 32/2020⁴² (ANPEd, 2021; Sinasefe, 2021).

Com proposta do GT 9 (Trabalho e Educação) e com apoio do GT 18 (Educação de Jovens e Adultos), a ANPEd aprovou moção de repúdio⁴³ à proposta do MEC para o reordenamento da Rede Federal. No documento, a entidade aponta que, embora a discussão não se mostrasse inédita no âmbito da Rede “[...] e que, em alguns casos, há aspectos relevantes a serem considerados, a atual conjuntura política e econômica do país, assim como a FORMA como foi apresentada e o CONTEÚDO da proposta inviabilizam qualquer discussão sobre o tema no momento” (ANPEd, 2021, destaques do original).

Quanto à forma, diz o documento, o processo de reordenamento da Rede Federal não havia sido precedido da criação de ambientes de discussão com participação das comunidades

⁴² Projeto de Lei (PL) apresentado pelo então Ministro da Economia, Paulo Guedes. Chamada de Reforma Administrativa da Administração Pública, o PL ainda se encontra em tramitação no Congresso Nacional e, se aprovado, resultará em graves perdas de direitos do funcionalismo público e abrindo caminho para a desprofissionalização das carreiras públicas. Entre diversas propostas que atacam frontalmente o servidor público, o texto propõe que todos os cargos de gestão, coordenação acadêmica, chefe de setor em instituições públicas sejam ocupados por uma nova categoria de servidor público, denominado “assessor de liderança”, sendo este de livre nomeação pelo Presidente da República. Esse projeto se alinha fortemente às políticas neoliberais que resultaram na aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (congelou os investimentos públicos da União por 20 anos) e na Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103/2019).

⁴³ Moção nº 17 – Moção de Repúdio à Proposta do MEC de Reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_17_oficio_anped_114-2021_mocao_de_repudio_a_proposta_do_mec_de_reordenamento_da_rede_federal_de_educacao_profissional_cientifica_e_tecnologica.pdf.

acadêmicas e suas representações sindicais legalmente instituídas e, tampouco, com os representantes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Ao convocar apenas 11 dos 38 reitores, continua a nota, o MEC deixou em evidência o caráter antidemocrático da decisão ao desconsiderar o próprio conceito de Rede (ANPEd, 2021).

O Conif, por sua vez, em documento público⁴⁴ divulgado em setembro daquele mesmo ano, já havia reconhecido que o reordenamento da Rede era pauta interna de discussões há algum tempo. Contudo, considerou equivocada a forma de o MEC conduzir o processo, apresentando a proposta (que, em muito, desconsiderou as discussões em curso) e estabelecendo o exíguo prazo de 20 dias para que as unidades emitissem resposta. Ainda de acordo com o Conif, um plano de reordenamento para a Rede deveria estar alinhado às necessidades estruturais para o seu fortalecimento e, portanto, ter como premissas:

1. Recomposição orçamentária da totalidade da Rede;
2. Conclusão das obras em andamento;
3. Ampliação do Banco de Professor-Equivalente e do Quadro de Referência, do pessoal docente e técnico-administrativo, respectivamente;
4. Complementação do quadro de pessoal para todas as unidades em cada Instituição de Ensino, independente do reordenamento, observada a Portaria MEC nº 246/2016, em especial para os campi que se encontram em situação de vulnerabilidade;
5. Manutenção do atual sistema de escolha dos dirigentes das instituições, como previsto na lei vigente, com eleição direta e paridade no voto dos segmentos que compõem nossas comunidades;
6. Defesa da Lei nº 11.892 de 2008, haja vista notáveis experiências exitosas, ao longo dos últimos doze anos, aliado a um aprimoramento de nossas relações com os arranjos produtivos, sociais e culturais, no entorno de cada um de nossos 670 campi;
7. Priorização da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, diferencial da Rede Federal para uma educação cidadã, que prepara o aluno, não apenas para o mercado, mas essencialmente para o exercício da cidadania;
8. Manutenção da proporcionalidade de vagas prevista no art. 8º da 11.892/2008, de modo a assegurar os vetores do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação;
9. Proposta de reordenamento, amplamente discutida junto ao CONIF e à comunidade acadêmica dos Institutos envolvidos, com observância das especificidades de cada Instituto e região;
10. Garantia de orçamento anual mínimo necessário ao pleno funcionamento em todas as unidades, com revisão do orçamento consignado para o presente exercício;
11. Garantia de estrutura, composição de pessoal, orçamento de custeio e de pessoal das novas Reitorias;
12. Consulta à comunidade dos campi que passarão a cada nova reitoria, indicando ao cargo de Reitor(a) servidor(a) da casa por ela escolhido(a);
13. Cumprimento do mandato dos atuais diretores de campus;
14. Autonomia das atuais reitorias na condução, supervisão, orientação e implantação do reordenamento;
15. Impacto do teto de gastos, estabelecido na Emenda Constitucional 95, que estrangula ainda mais o orçamento de funcionamento e investimento da Rede Federal (Conif, 2021).

⁴⁴ Proposta de reordenamento da Rede Federal. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/geral/proposta-de-reordenamento-da-rede-federal>.

Neste estudo, alguns indicadores presentes nos relatórios anuais da Setec/MEC (Brasil, 2023c) são importantes para nossa análise, especialmente quando os articulamos com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023b):

- i. O percentual de gastos com pessoal, quando comparado aos gastos totais com a Rede, tem aumentado ao longo dos anos. Não se trata de reduzir o número de pessoal para que o índice baixe, mas de entendermos que isso significa pouco investimento nos *campi*, ou seja, na infraestrutura dos prédios e laboratórios, na compra de insumos e equipamentos etc., cenário que pode impactar na qualidade do ensino e na precarização do trabalho dos servidores, inclusive com a proletarização da carreira EBTT.
- ii. O índice de titulação dos professores da Rede tem apresentado altas sucessivas ao longo dos anos e, atualmente, 86 em cada 100 deles possuem formação em nível de *stricto sensu*. É importante defendermos a continuidade da política de formação docente continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas conscientes de que ela não é suficiente para a profissionalização da carreira EBTT, mas parte integrante desta.
- iii. O índice Relação Aluno x Professor (RAP)⁴⁵ tem aumentado ao longo dos anos e, atualmente, está acima do estabelecido pelo PNE, indicando que as unidades da Rede estão se tornando cada vez mais conhecidas em suas comunidades e valorizadas no momento da escolha da formação pelo estudante. Por outro lado, o aumento da RAP também pode hospedar o germe da precarização do trabalho docente e da proletarização da sua carreira, com destaque para a necessária investigação do impacto da oferta de cursos na modalidade EaD no trabalho docente.

O aumento da RAP afeta diretamente o trabalho cotidiano do professor lotado na Rede Federal, com efeitos nas atividades de ensino, de extensão e de pesquisa. Para esse indicador, o PNE instituiu como referência a relação ideal de 20 matrículas para cada professor em cursos da EPTNM e 18 matrículas por professor nos cursos da educação superior. Como a Rede Federal trabalha com esses dois tipos de cursos, o cálculo apresenta um ponderador de conversão que agrega os dois níveis em um único indicador.

⁴⁵ Até o relatório do ano de 2014, adotava-se o indicador “Relação de Alunos por Docente em Tempo Integral (RAD)”. No ano seguinte, com a adoção do conceito de Aluno-Equivalente, o indicador foi renomeado para “Relação Aluno por Professor (RAP)”.

Na análise da série histórica, observa-se um crescimento da RAP na Rede Federal, saindo de 19,31 (2015), marco inicial na utilização da nova metodologia do cálculo, para 19,25 (2016) e, a partir daí, altas sucessivas: 21,61 (2017); 23,70 (2018); 25,05 (2019); 24,88 (2020); 25,11 (2021) e 25,19 (2022) (Brasil, 2023b).

A RAP também sofre influência direta de outros indicadores. Por exemplo, o contingenciamento do orçamento para a Rede Federal impacta diretamente no Programa de Assistência Estudantil, em menor ou maior grau (a depender das possibilidades de gestão de cada instituição da Rede). Por sua vez, uma redução no orçamento para auxílios estudantis pode resultar em prejuízos aos indicadores acadêmicos de evasão, retenção e número de concluintes. Com a redução na rubrica “Investimentos”, as instituições terão que buscar estratégias para gerir problemas de infraestrutura que, conseqüentemente, poderão resultar na redução do número de vagas ofertadas pela Rede Federal.

Por fim, entendemos que é preciso ter consciência das condições materiais que a Rede Federal dispõe para organizar a sua política própria de formação docente, atenta aos desafios que ela tem a vencer e ao compromisso social com as comunidades atendidas por suas instituições. Nesse sentido, é preciso entendemos a historicidade da Rede e, principalmente, contextualizá-la com a sociedade na qual as políticas para a EPT foram aprovadas, pois, assim, veremos mais claramente os objetivos das políticas públicas educacionais da década de 1990 que foram retomadas e que precisam ser superadas. Apresentando-se cada vez mais vorazes com os trabalhadores da educação e mais permissivas com o setor privado, essas políticas educacionais, recentemente aprovadas, não surtem efeitos negativos apenas na Rede Federal, mas são capazes de, sem a luta dos educadores progressistas, facilmente nos cooptar pelos seus fundamentos neoliberais, que nos levarão à privatização da educação pública e à proletarianização das carreiras públicas.

Plagiando Freire (2001, p. 13), a Rede somos nós e nós somos a Rede. “Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos”⁴⁶.

⁴⁶ Trecho intencionalmente adaptado do original: “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos” (Freire, 2001, p. 13).

CAPÍTULO 4 – MAPEAMENTO DE PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA REDE FEDERAL (2009-2022)

Este capítulo apresenta o mapeamento da produção acadêmica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros que discutem os processos de formação continuada e profissionalização da carreira docente na Rede Federal, tendo como fonte documental teses e dissertações depositadas no repositório da Capes⁴⁷ no período de 2009 a 2022.

Abordamos o banco de dados fazendo-lhe propositalmente uma pergunta mais abrangente: “No interstício entre a publicação da Lei nº 11.892/2008 e o ano de 2022, como os programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros têm discutido a formação docente na carreira EBTT no Brasil?”. A partir das informações trazidas nos títulos, resumos e palavras-chave, buscamos evidências da relação entre as ações de formação docente e a discussão sobre a relação destas com o processo de profissionalização docente.

Destacamos as pesquisas de André *et al.* (1999), Brzezinski (2006) e Urbanetz (2012) como estudos importantes do mapeamento do campo da formação de professores no Brasil. André *et al.* (1999) analisou os resumos de teses e dissertações, de periódicos e de trabalhos apresentados em eventos científicos na década de 1990. Brzezinski (2006) concentrou-se na análise da produção dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* publicada no período de 1997 a 2002. Por sua vez, Urbanetz (2012) investigou os trabalhos publicados no banco de dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes e nos trabalhos publicados nas conferências da ANPEd no período de 2000 a 2009.

A pesquisa desenvolvida por Astori (2021) mapeou os trabalhos publicados pela ANPEd sobre formação continuada de professores entre os anos 2008 e 2019. Os resultados apontaram que a formação docente continuada, quando discutida no cotidiano da educação profissional, esteve restrita a três trabalhos vinculados ao trabalho docente em cursos da Educação de Jovens e Adultos (Eja) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Utilizando de linguagem gráfica, a pesquisadora evidenciou “[...] a centralidade e a dimensão que a educação profissional tomou nas pesquisas sobre a formação continuada de professores que atuam na Eja” (Astori, 2021, p. 211).

⁴⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Nesses estudos, nota-se o quase silenciamento de pesquisas que trataram da formação docente como processo de profissionalização para a docência na educação profissional no Brasil.

A seção que se segue apresenta a organização do processo de mapeamento do campo acadêmico e os dados sobre a produção acadêmica selecionada para o *corpus* de análise. A segunda seção, por sua vez, aponta sinalizações a partir da análise dos dados, com uma subseção reservada aos trabalhos que tiveram a Rede Federal como *locus* das pesquisas. Assim, enquanto a primeira seção traz dados mais descritivos e quantitativos, a segunda foca na apresentação das correlações entre os termos utilizados nos títulos e resumos para a identificação dos trabalhos.

4.1. PROCESSO DE MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRODUZIDAS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS

Esta seção apresenta o *corpus* resultante da revisão bibliográfica de teses e dissertações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, registradas no período de 2009 a 2022, que documentam pesquisas sobre os processos de profissionalização da carreira docente, independentemente da modalidade e do tipo dos cursos em que ocorre a docência, da sua formação inicial ou mesmo do tipo de organização administrativa do seu local de trabalho (pública, privada, comunitária, confessional etc.).

O recorte temporal tem por base a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), marco da reestruturação organizacional das escolas técnicas federais que ofertam a EPT no país, dada a instituição da Rede Federal de EPCT e a criação dos IF. Como essa lei foi publicada em 29 de dezembro de 2008, estabelecemos 2009 como o primeiro ano para o início da coleta.

Para organizarmos os descritores de busca, articulamos os termos *profissionalidade*, *profissionalismo*, *profissionalização*, *profissão* e *desenvolvimento* trazidos pelos nossos referenciais teóricos (Freire, 1983, 1997, 2001, 2021; Nóvoa, 1992, 2017, 2019; Contreras, 2012; Imbernón, 2019), buscando investigar como os termos profissionalização (e os seus derivados) e trabalho docente têm sido discutidos na grande área da formação docente. Relacionamos os termos anteriores à figura do professor (por meio dos descritores *professor* e *docente*) e, de maneira a não deixar escapar o nosso foco de estudo, incluímos os termos *rede federal* e *educação profissional*. Destarte, utilizamos o operador booleano ("*profissionalidade*" OR "*desenvolvimento*" OR "*trabalho*" OR "*profissionalismo*" OR "*profissionalização*" OR "*profissão*") AND ("*professor*" OR "*docente*") AND ("*rede federal*" OR "*educação*").

profissional"). Esse levantamento no banco de dados da Capes foi realizado na primeira semana do mês de abril de 2023.

Ao todo, a plataforma identificou 1.330 documentos, que foram transferidos para uma planilha eletrônica, a qual passamos à fase do tratamento desses dados primários. Organizados primeiramente por ano de publicação, a leitura dos títulos foi o primeiro crivo de seleção, sendo excluídos os estudos que, embora tivessem retornado como resposta ao operador de busca, tratavam de discussões que não tinham aderência à nossa proposta de estudo, como discussões sobre a formação de gestores, proposta para determinada abordagem a uma área do currículo que dizia mais respeito à formação do estudante, dentre outras exclusões tomadas como necessárias.

Ao final, trabalhamos na organização de 962 trabalhos⁴⁸, sendo 662 dissertações de mestrados acadêmicos, 61 dissertações de mestrados profissionais e 239 teses de doutorados acadêmicos. Esses dados são apresentados, por ano, no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Quantidade de trabalhos presentes no *corpus*, por ano (2009 a 2022)

Ano	Número de trabalhos	Ano	Número de trabalhos
2009	109 (86D + 23T)	2016	57 (41D + 16T)
2010	97 (84D + 13T)	2017	63 (44D + 19T)
2011	116 (83D + 33T)	2018	45 (33D + 12T)
2012	142 (116D + 26T)	2019	67 (46D + 21T)
2013	36 (31D + 5T)	2020	68 (55D + 13T)
2014	31 (23D + 8T)	2021	55 (34D + 21T)
2015	31 (21D + 10T)	2022	45 (26D + 19T)

Sendo: D = Dissertações; T = Teses.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Os dados apontam para três períodos distintos quanto à ocorrência de estudos sobre os processos de profissionalização docente: 2009-2012, 2013-2015 e 2016-2022. Levando-se em consideração que entre o ingresso no programa de pós-graduação *stricto sensu* e a publicação da dissertação ou tese há um tempo mais ou menos regular de dois anos para a publicação da dissertação e quatro anos para a tese, nota-se que o período de 2009 a 2012 apresentou a maior média anual de trabalhos publicados no Catálogo da Capes (116 trabalhos/ano).

Nesse período (2009-2012), destacam-se duas características, conforme APÊNDICE C:

- i. a profissionalização e o trabalho docente foram discutidos em todas as etapas da escolarização (da educação infantil à educação superior); e

⁴⁸ Disponível em: <http://drive.google.com/file/d/1crl9DqgbWSDEpktJ-kO0KZ9NoYg14-Lx/view?usp=sharing>.

- ii. é notória a variedade de programas que se propuseram a discutir a formação e a atuação como docente do profissional bacharel de áreas como Enfermagem, Administração, dentre outras, nos cursos da educação profissional ou no ensino superior (na formação inicial de profissionais para essas áreas).

A partir de 2012, houve uma queda acentuada no uso dos termos com o radical *profiss** ligado aos termos *docente* e *professor* na identificação das pesquisas brasileiras. Ainda que se continuasse a discussão sobre a profissionalização da carreira docente, outras temáticas para a abordagem do tema vieram à tona. Esse cenário se torna visível ao identificarmos uma redução de 74,65% de trabalhos entre os anos 2012 e 2013 com o uso do radical *profiss* docente*, quer fosse no título, no resumo ou nas palavras-chave.

De 2013 a 2015 observa-se uma regularidade no número de publicações, com uma média de 33 trabalhos/ano. Nesse período, os dados apontam que a discussão esteve restrita, quase exclusivamente, aos programas de mestrado e doutorado vinculados às áreas de Educação e Ensino. Entre 2016 e 2022, a média de publicações anuais de dissertações e teses voltou a subir (57 trabalhos/ano), embora se observe que a discussão sobre a profissionalização docente se manteve predominante nos programas de pós-graduação brasileiros das duas áreas citadas.

Observamos que os programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados às instituições públicas de ensino (federal, estadual e municipal) foram os principais polos da discussão sobre a profissionalização docente no período de 2009 a 2022, correspondendo a 66,42% do *corpus* (639 trabalhos). Nesse grupo, destacam-se os programas vinculados às instituições federais (67,61% da produção do grupo), seguidas por instituições públicas estaduais (30,36%) e municipais (2,03%). No *corpus*, 323 trabalhos⁴⁹ (33,58% do total) estavam vinculados a instituições privadas (com ou sem fins lucrativos).

Observa-se a presença de trabalhos oriundos de programas de pós-graduação *stricto sensu* de 25 unidades da federação, exceções feitas apenas aos estados do Amapá e Rondônia. Ordenadas as regiões geográficas brasileiras por número de trabalhos presentes no *corpus*, temos: Sudeste (49,17%), Nordeste (19,65%), Centro-Oeste (15,59%), Sul (13,83%) e Norte (1,77%). O Quadro 4 a seguir apresenta os destaques regionais a partir dos dados do APÊNDICE D.

⁴⁹ Incluídos os dois trabalhos da USCS. Embora seja uma autarquia municipal, a instituição afirma não receber repasses financeiros do Município de São Caetano do Sul-SP e, conseqüentemente, os seus cursos exigem o pagamento de mensalidades.

Quadro 4: Destaques regionais quanto à participação no *corpus* da pesquisa

Região	UF	Instituição(ões) destacada(s)	Programa(s) destacado(s)
Norte (17)	PA	UFPA (72,73% estadual e 47,06% regional)	<i>i</i>) Educação (3 dissertações); e <i>ii</i>) Educação em Ciências e Matemática (2 dissertações e 2 teses).
Nordeste (189)	BA	UNEB (73,58% estadual e 20,63% regional)	<i>i</i>) Educação e Contemporaneidade (10 dissertações e 7 teses); e <i>ii</i>) Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (19 dissertações).
	CE	UFC (51,52% estadual e 8,99% regional)	Educação (10 dissertações e 2 teses).
		UECE (42,42% estadual e 7,41% regional)	Educação (14 dissertações).
	PE	UFPE (87,50% estadual e 7,41% regional)	Educação (8 dissertações e 2 teses).
	PI	UFPI (100,00% estadual e 14,29% regional)	Educação (22 dissertações e 5 teses).
	RN	UFRN (60,87% estadual e 7,41% regional)	Educação (8 dissertações e 6 teses).
UERN (39,13% estadual e 4,76% regional)		Educação (8 dissertações).	
Centro-Oeste (150)	DF	UnB (98,11% distrital e 69,33% regional)	Educação (76 dissertações e 26 teses).
Sudeste (473)	MG	PUC-MG (56,32% estadual e 20,72% regional)	Educação (70 dissertações e 27 teses).
		UFMG (13,79% estadual e 5,07% regional)	Educação (11 dissertações e 12 teses).
	SP	PUC-SP (21,11% estadual e 8,88% regional)	<i>i</i>) Educação: História, Política e Sociedade (8 dissertações e 4 teses); <i>ii</i>) Educação Matemática (7 dissertações e 4 teses); <i>iii</i>) Educação (Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação) (3 dissertações e 5 teses); e <i>iv</i>) Educação (Linha de Pesquisa: Currículo) (2 dissertações e 2 teses).
		USP (18,09% estadual e 7,61% regional)	Educação (16 dissertações e 9 teses).
		Unesp (13,57% estadual e 5,71% regional)	<i>i</i>) <i>Campus</i> Rio Claro = Educação (4 dissertações e 1 tese); <i>ii</i>) <i>Campus</i> Presidente Prudente = Educação (5 dissertações e 1 tese); <i>iii</i>) <i>Campus</i> Marília = Educação (2 dissertações e 2 teses); e <i>iv</i>) <i>Campus</i> Araraquara = Educação Escolar (1 dissertação e 2 teses).
		RJ	UERJ (23,40% estadual e 4,65% regional)
UFRJ (19,15% estadual e 3,81% regional)	Educação (10 dissertações e 7 teses).		

Sul (133)	PR	UFPR (26,67% estadual e 6,02% regional)	Educação (6 dissertações e 1 tese).
		PUC-PR (23,33% estadual e 5,26% regional)	Educação (5 dissertações e 2 teses).
	RS	PUC-RS (15,94% estadual e 8,27% regional)	Educação (4 dissertações e 4 teses).
		UFPEl (15,94% estadual e 8,27% regional)	Educação (5 dissertações e 4 teses).
		UFRGS (14,49% estadual e 7,52% regional)	Educação (3 dissertações e 3 teses).
	SC	UFSC (38,24% estadual e 9,77% regional)	Educação (7 dissertações e 1 tese).
		UDESC (17,65% estadual e 4,51% regional)	Educação (3 dissertações e 1 tese).

Fonte: Autoria própria, 2023.

Na região Norte, com trabalhos dos estados do Acre, Amazonas, Pará, Roraima e Tocantins, os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Educação em Ciências e Matemática da UFPA se destacaram na discussão sobre a profissionalização e o trabalho docente, sendo também a própria instituição destaque, contribuindo com metade dos trabalhos da região. Importante frisar que a análise do *corpus* nos possibilita afirmar que no estado do Pará há uma rede de instituições públicas (UFPA, UFOPA e UEPA) que enriquece, em número e diversidade, a discussão sobre a profissionalização e o trabalho docente. Por fim, na região Norte, o protagonismo nesse campo de estudos é das instituições públicas, não se registrando nenhum trabalho no *corpus* oriundo de instituição privada.

A região Nordeste se caracteriza pela presença majoritária de trabalhos vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições públicas (96,83% regional) e com uma forte presença das universidades estaduais (36,51% regional) nas discussões sobre a profissionalização e o trabalho docente. A região também se destaca pela presença de trabalhos oriundos de todos os seus estados. Os destaques numéricos ficam por conta dos programas *stricto sensu* das instituições públicas dos estados da Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte.

Nessa região, no estado da Bahia fica evidente uma rede com seis diferentes instituições (públicas e privadas) que diversificam e mantêm ativas as publicações sobre a temática. No estado de Alagoas, a Ufal é protagonista nesse campo de estudos, da mesma forma que a Ufma é destaque no Maranhão e a UFS assume o protagonismo em Sergipe. Na Paraíba, por sua vez, há uma rede formada pela UFPB, UFCG e UEPB que fortalece o campo de discussões local sobre a profissionalização e o trabalho docente.

Na região Centro-Oeste, o programa de pós-graduação em Educação da UnB é destaque regional absoluto e um dos principais polos da discussão da temática profissionalização e trabalho docente no Brasil. No estado de Goiás, destacam-se os programas de pós-graduação em Educação de duas instituições, a UFG e a PUC-GO, cenário parecido com o estado de Mato Grosso, embora as duas instituições sejam públicas: UFMT e Unemat. No estado de Mato Grosso do Sul, por sua vez, observa-se uma rede estadual de estudos sobre a temática promovida por quatro programas de pós-graduação em Educação: da UFGD, da UFMS, da Uems e da UC Dom Bosco, com destaque numérico para a primeira.

A região Sudeste contribui com o maior número de trabalhos, com destaque para os estados de São Paulo e Minas Gerais. Nessa região, observa-se um cenário em que as discussões sobre a profissionalização docente acontecem com maior frequência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados a instituições privadas (53,49% do total regional). No grupo das instituições públicas, as federais têm percentual regional ligeiramente superior ao das estaduais: 23,04% e 21,78%, respectivamente. Os destaques numéricos específicos da região podem ser conferidos no Quadro 4 apresentado anteriormente e no APÊNDICE D.

No Espírito Santo, a Ufes se destaca como polo das discussões sobre a profissionalização e o trabalho docente. Em Minas Gerais, por sua vez, há uma intensa rede de intercâmbios de conhecimentos, com 18 instituições (públicas e privadas), com a PUC-MG assumindo o protagonismo numérico estadual, seguida pela UFMG. Nesse estado, o número de trabalhos vinculados a programas de pós-graduação de instituições privadas supera o daqueles vinculados a instituições públicas (índices estaduais de 68,97% e 31,03%, respectivamente); entre as instituições públicas, as federais são destaque numérico absoluto.

O estado do Rio de Janeiro também apresenta uma rede diversificada de instituições públicas e privadas que se dedicam à problematização da profissionalização docente. São 13 instituições cariocas que se diferem das instituições mineiras pelo equilíbrio percentual na participação das instituições públicas federais, privadas e públicas estaduais (índices estaduais de 37,23%, 35,11% e 29,79%, respectivamente).

O estado de São Paulo contribui com o maior número de trabalhos no *corpus* da nossa pesquisa, correspondendo a 20,69% do total de trabalhos. Há, no estado, uma grande rede de programas de pós-graduação *stricto sensu* que discutem a profissionalização e o trabalho docente, com 16 instituições privadas e oito instituições públicas (sendo duas universidades municipais, quatro universidades estaduais e duas universidades federais). Contudo, essa diferença numérica de instituições privadas e públicas resulta em percentuais muito

semelhantes no número de publicações (50,75% e 49,25%, respectivamente), indicando que a produtividade dos programas das instituições públicas (para a temática selecionada) é superior.

Entre os estados da região Sul, o Rio Grande do Sul se destaca tanto pela variedade de instituições públicas e privadas envolvidas nas discussões das temáticas profissionalização e trabalho docente, quanto pela quantidade de trabalhos no *corpus* (que supera a soma dos trabalhos dos outros dois estados da região). Nesse estado, observa-se um equilíbrio entre o número de trabalhos oriundos de programas de pós-graduação de instituições públicas e de instituições privadas (50,72% e 49,28%, respectivamente). Entre as públicas, destaque absoluto para as universidades federais (seis diferentes instituições) e para o fato curioso de não haver nenhum trabalho vinculado a instituição de ensino pública estadual.

O estado do Paraná tem como característica o protagonismo da rede pública no *corpus* da pesquisa (60,00% do total do estado), com índices discriminados de 33,33% e 26,67% para as instituições públicas estaduais e públicas federais, respectivamente. O estado de Santa Catarina, por sua vez, para a temática discutida, o protagonismo das instituições públicas é ainda maior (67,65%), com destaque para a UFSC, a Udesc e a Furb, cada uma em seu segmento administrativo (federal, estadual e municipal, respectivamente).

Outros destaques regionais para as discussões sobre a profissionalização e o trabalho docente nos trabalhos publicados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (período 2009-2022) podem ser conferidos no Quadro 4 e no APÊNDICE D.

4.2. SINALIZAÇÕES DO *CORPUS* DOCUMENTAL

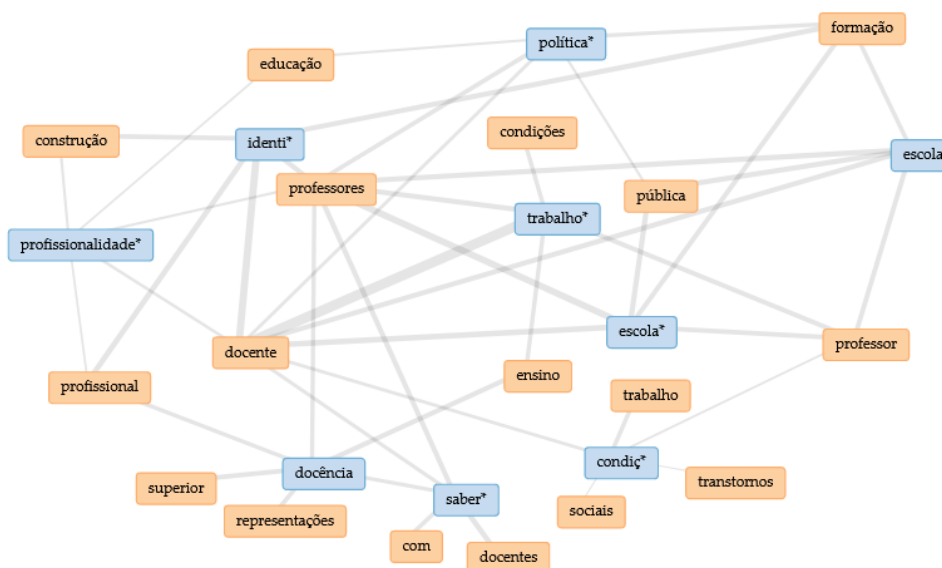
No processo de análise dos trabalhos, separamos o material por ano de publicação de maneira que pudéssemos verificar como a discussão sobre a profissionalização e/ou o trabalho docente foi abordada pelos estudos, ainda que esses termos não fossem utilizados (daí a nossa estratégia de ampliar os termos de busca no momento da coleta no Catálogo da Capes). Separados por ano, da categoria central da nossa pesquisa – *profissionalização da carreira docente* –, agrupamos os trabalhos em cinco subcategorias: *(des)profissionalização docente*, *condições de trabalho docente*, *identidade docente*, *políticas públicas educacionais* e *saberes docentes*, que, por sua vez, se alinham metodologicamente ao operador booleano utilizado em nossa busca no banco de dados da Capes.

Reunidos os trabalhos desse período (464), passamos à análise dos termos escolhidos pelos autores para comporem o título dos seus estudos. De modo a relacionar essa análise de correlações, o sistema apresenta uma lista de termos mais recorrentes e, a eles, incluímos os termos *profissionalidade**, *trabalho**, *condiç**, *política**, *saber**, *identi**, *docência* e *escola* (esses dois últimos incluídos para o caso de não figurarem na pré-lista do sistema) com fito de identificar como a profissionalização e o trabalho docente foram investigados nas pesquisas.

Pela Figura 5⁵², a análise dos títulos das produções do ano deste período (2009 a 2012) indicam que as pesquisas se dedicaram especialmente a investigar os processos de formação da identidade docente e o trabalho docente, com maior incidência no espaço da escola pública. O termo *profissionalidade* foi pouco utilizado e, quando o foi, esteve ligado ao processo de formação identitária do professor.

As pesquisas que discutiram o trabalho docente trouxeram problematizações sobre as condições desse labor, as representações sociais da docência (especialmente no ensino superior) e os transtornos psicossociais que dele derivavam. Na discussão sobre os saberes docentes, é importante frisar a opção metodológica preferencial por pesquisas *com* os docentes, privilegiando dar voz ao professor ao invés de apenas observá-lo.

Figura 5: Análise dos títulos dos trabalhos do *corpus* (2009-2012)



Fonte: Autoria própria, 2023.

⁵² A imagem e seus recursos gráficos podem ser acessados pelo link: http://voyant-tools.org/?corpus=fb17d6dc222804e692bc1ce956dc0c8d&view=CollocatesGraph&stopList=keywords-c19364537fa09819a293ec90ce6725be&query=escola*&query=escola*&query=doc%C3%A4ncia&query=identi*&query=saber*&query=pol%C3%ADtica*&query=condi%C3%A7*&query=trabalho*&query=profissionalidade*&mode=corpus

A categorização dos trabalhos desse período indica que houve uma maior quantidade de estudos (150) que tensionaram os processos de (des)profissionalização da carreira docente, especialmente discutindo a formação pedagógica do professor bacharel que atuava na educação superior, os processos de formação inicial nos cursos de licenciatura e a formação continuada na educação básica. Um segundo grupo de trabalhos tratou da identidade docente (126), especialmente baseada nos entendimentos de licenciandos, sujeitos em grande parte das pesquisas, além de estudos focados na discussão sobre a docência na área da Educação Física.

As condições de trabalho docente (95) agruparam estudos que discutiram os efeitos do cotidiano escolar na saúde do professor, bem como as relações sociais entre as equipes docentes. Na categoria saberes docentes (63), nota-se a opção metodológica preferencial por pesquisas do tipo “estudo de caso”. Por fim, em menor número temos as pesquisas focadas na análise das políticas públicas educacionais (32), com a prevalência de análises de leis específicas de séculos passados no processo de formação docente daquele período, os efeitos das políticas neoliberais na (des)profissionalização docente (embora não utilizem esses termos) e o Pibid, que se apresenta como destaque entre as políticas públicas governamentais.

4.2.2. Subperíodo 2013 – 2016

Conforme já apresentado, a partir do ano de 2012, o número de programas que discutiram a formação docente tendo como suporte os termos com o radical *profiss** (profissionalização, profissionalidade, profissão) ligados aos termos *docente* e *professor* caiu consideravelmente. Dessa forma, decidimos reunir os trabalhos publicados entre 2013 e 2016 por três motivos:

- i. analisar possíveis concentrações de temáticas, visto a redução do fluxo de publicações e sua concentração nos programas *stricto sensu* de Educação;
- ii. observar possíveis efeitos no fluxo de publicações dos programas *stricto sensu* após a publicação da Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015)⁵³; e
- iii. o cenário político-econômico-social experimentado pelo Brasil ao longo do ano 2015, que culminou no golpe jurídico-parlamentar (Freitas, 2018) sofrido pela

⁵³ Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa normativa foi revogada pela Resolução CNE/CP n° 2/2019.

A categorização dos trabalhos desse período indicou que houve estudos (55) que tensionaram a (des)profissionalização da carreira docente e optaram por investigar a formação pedagógica do professor bacharel que atuava na educação superior e os primeiros anos do exercício docente do professor licenciado, especialmente em Pedagogia. Entre os estudos que se dedicaram a discutir a identidade docente (41), em grande parte a investigação teve como sujeitos os licenciandos, o estudo das representações docentes pelos estudantes da educação básica e pelos próprios professores dessa fase escolar.

Nesse período houve um aumento no número de pesquisas que se dedicaram a analisar os efeitos das políticas públicas educacionais (26) na formação do professor que atua na educação básica. Nesse grupo, aumentou o percentual de estudos que investigaram as políticas públicas com foco na EPT, bem como também aumentaram as pesquisas sobre os efeitos das políticas neoliberais no trabalho docente. Os estudos sobre o potencial do Pibid no processo de profissionalização docente ainda se apresentam como destaque entre as pesquisas sobre as políticas públicas governamentais.

As condições de trabalho docente (17) trazem com maior vigor os efeitos das políticas neoliberais, com o uso da palavra *proletarização* relacionada ao trabalho docente pela primeira vez ao longo das análises. As condições de trabalho, o salário e o adoecimento dos professores são destaques nesse grupo. Na categoria *saberes docentes* (17), notam-se investigações que privilegiaram os saberes obtidos por meio da prática docente, os saberes e fazeres, especialmente dos preceptores de estágio curricular supervisionado, dos professores supervisores do Pibid, dos professores da EPT e da Educação Infantil.

4.2.3. Subperíodo 2017 – 2022

Por sua vez, no período de 2017 a 2022 (343 trabalhos), os programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à UnB e à PUC-MG, especialmente o de Educação, mantiveram-se em destaque, com 63 e 53 trabalhos publicados, respectivamente. Também merecem destaque os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Uneb, especialmente os seus mestrados profissionais. Ainda entre as universidades estaduais, aumentou a participação desse grupo (Udesc, Uerj e Uern, dentre outras, com menor número de publicações).

O cenário mais recente do campo acadêmico da formação de professores se apresenta com o aumento no espectro de participação de instituições privadas. Além das PUC, percebe-se a manutenção do desejo de seguir nessa linha de pesquisa nos programas de mestrados

para os estudos sobre os efeitos da BNCC e das diretrizes que dela derivaram nos processos de formação do professor.

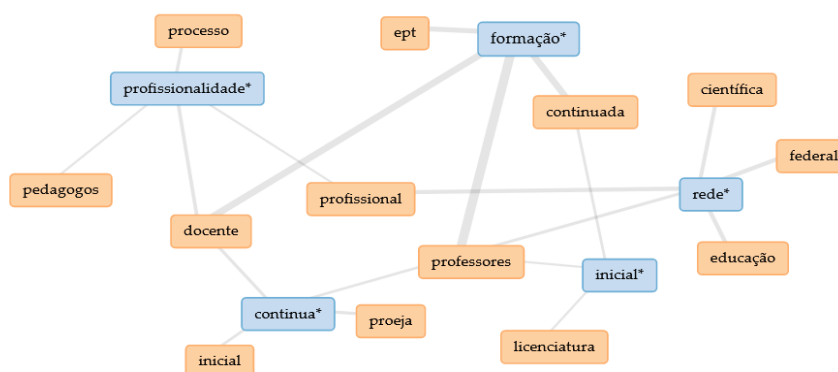
4.3. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA CARREIRA EBTT NO *CORPUS* DOCUMENTAL

Identificamos 32 trabalhos no *corpus* da revisão bibliográfica que tratavam especificamente da profissionalização do professor da carreira EBTT, sendo 13 teses e 19 dissertações. Para esse grupo específico de trabalhos, analisamos como os termos *profissional** e *formação* foram articulados e com que frequência apareceram nos resumos e nas palavras-chave, respectivamente.

Em suas pesquisas, Oliveira (2017) aponta que, no Brasil, os estudos publicados nos últimos anos sobre a formação dos professores da educação profissional tem focado suas discussões e concepções sobre “[...] a categoria trabalho, o trabalho como princípio educativo e o ensino e o currículo integrados” (p. 58), com “[...] fundamentação no materialismo histórico-dialético, abordando-se a existência de projetos diferenciados de educação e o reconhecimento de que o campo da formação de professores é um campo de disputas” (p. 58).

A Figura 10⁵⁹, que segue, apresenta o primeiro movimento dessa investigação, com a análise dos resumos desses trabalhos.

Figura 10: Análise dos resumos dos trabalhos aderentes à formação docente na Rede Federal (2009-2022)



Fonte: Autoria própria, 2023.

⁵⁹ A imagem e seus recursos podem ser acessados pelo link: http://voyant-tools.org/?corpus=9e21fc7ae29bea4e391ad206393e27dd&view=CollocatesGraph&stopList=keywords-1727e1ed75ddc7df2aa6c30171af00da&query=rede*&query=cont%C3%ADnua*&query=continua*&query=inicial*&query=forma*&query=forma%C3%A7%C3%A3o*&query=profissionalidade*&mode=corpus

Constatamos a menor utilização do termo *profissionalidade* em comparação ao uso de *formação*, possivelmente pela maior amplitude que esta última possui, abarcando as formações inicial, continuada, em serviço e em rede. A profissionalidade é tratada como um processo de formação contínua e, de maneira mais explícita, em um estudo que discute a profissionalidade dos professores pedagogos lotados em um IF.

O termo *formação* se apresenta ligado ao *continuada* e, este, ao termo *inicial*. Ou seja, interessou mais ao campo da formação de professores para a educação profissional o estudo das ações de formação continuada. Por sua vez, o termo “inicial” tem ligação direta com “professores”, “licenciatura” e “continuada” e têm ligações pouco numerosas (dado o calibre da linha que os unem), o que indica que os estudos deram menor importância à formação inicial ao discutirem a profissionalidade docente para a EPT.

Nota-se a presença dos termos “Proeja” e “licenciatura”. O destaque dado ao Proeja se refere à investigação dos saberes docentes observados no desafio de formação de jovens e adultos, quase sempre trabalhadores, articulando a formação em nível médio e a formação profissional. Por sua vez, a licenciatura é apresentada nos trabalhos especialmente em duas frentes de discussão, sendo ora tensionada como possível formação “ideal” para o professor da carreira EBTT, ora tendo os currículos desses cursos na Rede questionados por manterem a lógica de formação de professores para atuarem nos níveis fundamental e médio, ficando a formação para a docência na EPT alijada desses currículos.

Analisando as palavras-chave selecionadas para os trabalhos desse grupo, utilizamos o recurso da nuvem de palavras com o intuito de deixar mais evidente a recorrência de cada palavra. Observa-se uma profusão de termos utilizados para se discutir a formação do professor que atua na Rede Federal de EPCT. O termo profissionalidade docente foi utilizado apenas duas vezes; profissionalização docente, uma. Observemos a imagem apresentada pela Figura 11⁶⁰.

A escolha dessas palavras e a análise da imagem nos permitem concluir que os trabalhos que buscam discutir a construção da profissionalidade do professor da carreira EBTT privilegiam abordá-la por meio da investigação dos seus saberes docentes, que estão ligados à discussão sobre o trabalho docente na Rede, ou seja, há a prevalência de estudos que privilegiam a análise da docência no espaço escolar da instituição (seja um curso, um *campus* ou mesmo por meio de estudos de casos múltiplos).

⁶⁰ Disponível em: <http://voyant-tools.org/?corpus=910837079cdc1ff749d8324ac83e305f&view=Cirrus>. Neste ambiente é possível identificar o número de publicações individualizado por instituição no período em análise.

- vi. os autores mais citados sobre a profissionalidade docente foram António Nóvoa, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, José Contreras, Maria do Céu Roldão, José Carlos Morgado, Selma Garrido Pimenta e Shirleide Cruz. Os autores Karl Marx, Dermeval Saviani, Ricardo Antunes, Íria Brzezinski e Kátia Curado Silva foram destaque no campo do trabalho docente. Para o campo da educação profissional, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dante Henrique Moura e Mônica Ribeiro da Silva se destacaram.

Ao mapearmos o campo acadêmico da formação de professores de maneira a entender como a profissionalização da carreira docente tem sido discutida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, buscamos conhecer como esses programas têm discutido a profissionalização da carreira EBTT. Ficou evidenciado que pouco se tem discutido sobre essa temática no Brasil, no interstício entre a publicação da Lei nº 11.892/2008 e o ano de 2022. Conforme demonstrado, houve apenas 32 trabalhos publicados nesse período que discutiram os processos de profissionalização e as condições do trabalho docente do professor da carreira EBTT. Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa contribuirá com o campo acadêmico da formação de professores ao relacionar os dados coletados por meio de uma *survey* com os professores da carreira EBTT lotados nas instituições da Rede no ano de 2022.

Embora não a inaugure, essa pesquisa apresenta a articulação entre autores dos campos da educação, da história cultural e da formação docente para a educação profissional com o objetivo de argumentar por uma política de formação para a carreira EBTT capaz de cumprir os preceitos constitucionais de formação para a cidadania e para o trabalho.

Constituindo-se como caminho para a superação das desigualdades sociais, essa política tem alinhamento contra-hegemônico (Moura, 2014), pois busca levar os sujeitos da educação ao processo de conscientização quanto aos processos sociais que causam as desigualdades e, na *práxis*, trabalha para a significação humana de professores e estudantes (Freire, 1983, 1997, 2001, 2021).

e Engels introduziram o caráter materialista ao conceito dialético, entendendo que a materialidade do mundo se sobrepõe às ideias. No mundo, segundo esses autores, as relações humanas são produzidas a partir da sua materialidade concreta e não no campo das ideias (conceito hegeliano). Para aprofundamento sobre as possibilidades de utilização do método materialista histórico-dialético nas pesquisas em educação, sugerimos a leitura do artigo *O materialismo histórico-dialético e a Educação*, de autoria de Marília Freitas de Campos Pires, disponível em: (<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30353/S1414-32831997000200006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).

CAPÍTULO 5 – CARACTERIZAÇÃO E PROCESSOS FORMATIVOS PARA O PROFESSOR DA CARREIRA EBTT

Este capítulo tem a função de apresentar elementos sobre o professor da carreira EBTT, a partir de dados sociodemográficos, de formação profissional e do trabalho docente, em acordo com as especificidades do vínculo institucional na Rede Federal.

Embora não se trate de um levantamento censitário, a riqueza dos dados nos permite conhecer o profissional dessa carreira. Esta fase da pesquisa se constitui como um estudo de corte transversal e não experimental, cujos objetivos foram descritivos e exploratórios, sendo os dados agrupados e analisados qualitativa e quantitativamente.

A análise qualitativa dos dados se ampara em Groulx (2012), abordando o *corpus* de maneira a reconhecer a multiplicidade de perspectivas de análises que ele nos permite, tomando como referencial o contexto sociocultural em que foram produzidos e coletados. Creswell e Plano Clark (2013) apontam que a opção pela análise quali-quantitativa dos dados permite aos pesquisadores, tendo dois conjuntos de dados, escolherem analisar quantitativamente os dados do elemento quantitativo e, posteriormente, analisar qualitativamente os dados do elemento qualitativo. Segundo os autores, “usando uma estratégia de mistura interativa, o pesquisador explicitamente reúne os dois conjuntos de resultados mediante uma análise combinada” (p. 71), podendo analisar e comparar os resultados quantitativos e qualitativos em uma matriz que facilita a interpretação desses resultados.

Assim, a organização desta etapa da pesquisa por meio do *survey* se justifica pela dispersão e pelo tamanho da população (professores da Rede Federal dispersos em *campi* localizados em todo o território nacional). Outro fator que justifica essa escolha está na relativa homogeneidade e facilidade de acesso à *internet* desses sujeitos para responder ao questionário eletrônico, o que garante maior possibilidade de alcançarmos uma amostra significativa dessa população, conforme recomendado pela literatura científica.

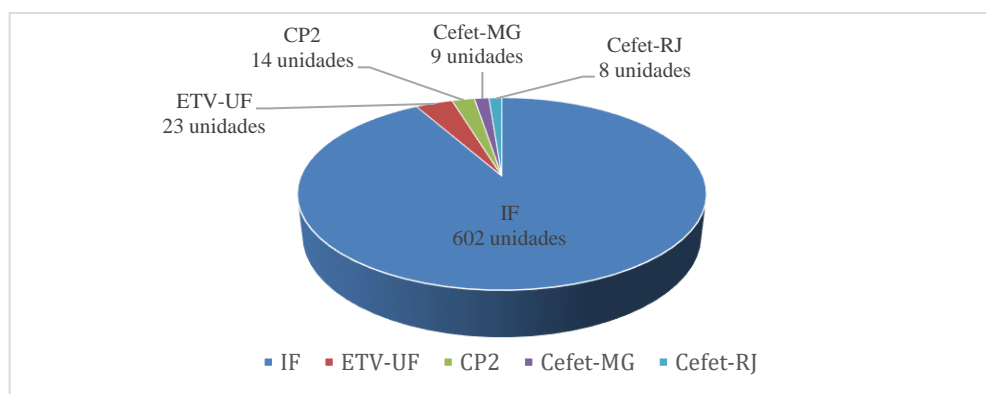
As próximas seções apresentam os dados que identificam a lotação dos participantes, dados identitários e da sua formação acadêmica, além das atividades laborais no ensino, na pesquisa e na extensão. Também serão apresentadas as atividades que o professor da carreira EBTT desenvolve na representação em colegiados, nos conselhos e afins, e em cargos e funções administrativas. Por fim, discutiremos a pluralidade das identidades do trabalho docente.

5.1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com unidades em todos os estados da Federação, a Rede Federal está presente em muitos municípios do interior e constitui-se como uma importante política pública de ampliação do número de vagas em cursos de formação profissional, de educação profissional de nível médio, de graduação e de pós-graduação. São 656 *campi* vinculados aos 38 IF, aos dois Cefet (MG e RJ), ao CP2 e às 23 ETV-UF. Juntas, essas unidades ofertaram um total de 11.803 cursos no ano de 2022, com mais de 1,5 milhão de matrículas ativas e um contingente com mais de 82 mil trabalhadores, sendo 47.435 docentes e 35.275 técnicos administrativos (Brasil, 2023b).

A Figura 12 apresenta o número de unidades de cada organização administrativa da Rede Federal, conforme registros na Plataforma Nilo Peçanha⁶² (Brasil, 2023b).

Figura 12: Unidades da Rede Federal de EPCT, de acordo com a instituição social pública

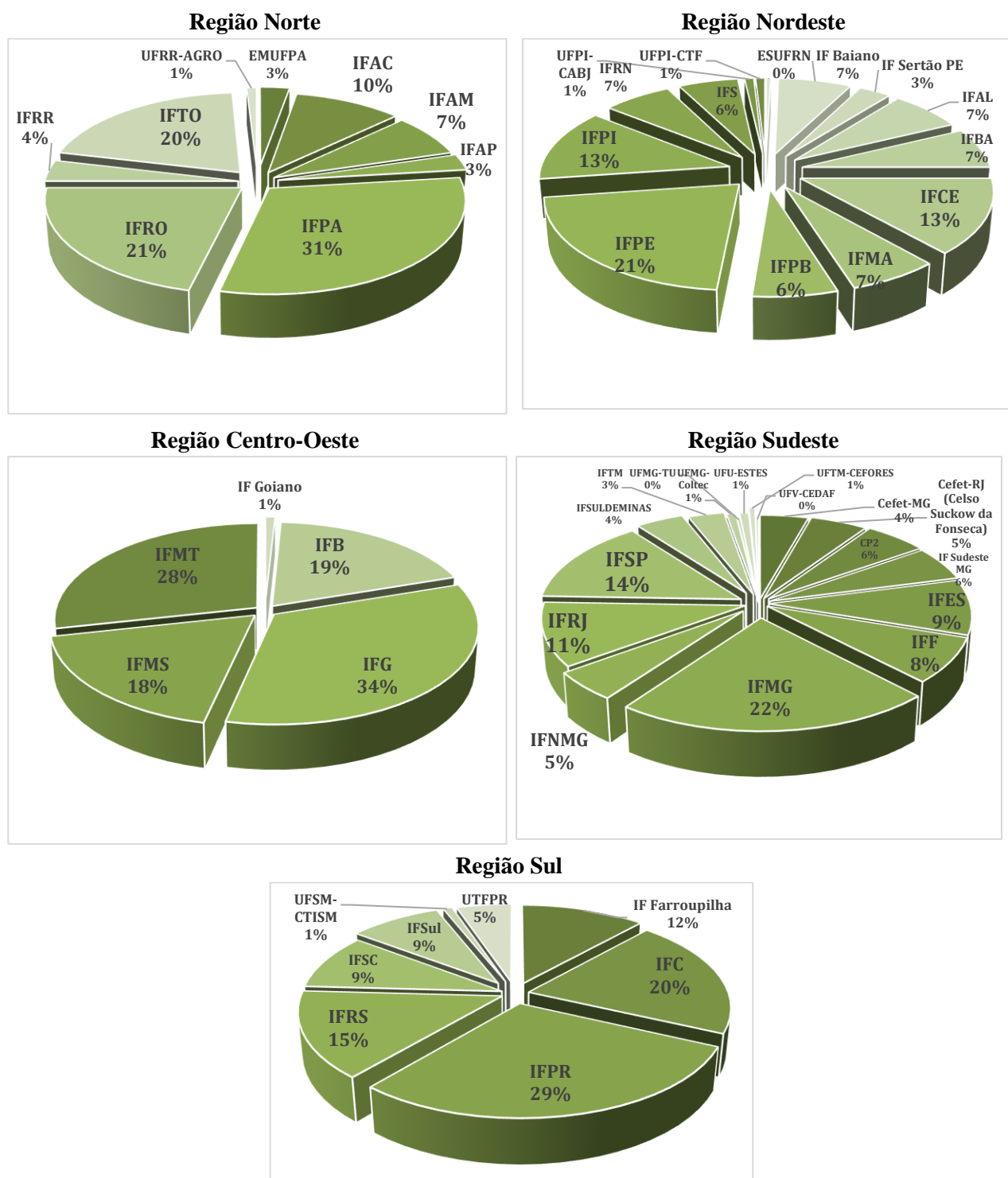


Fonte: Autoria própria, 2023.

Quanto à unidade da Rede Federal de vínculo do participante, os gráficos expostos na Figura 13 registram os índices de participações válidas, por organização administrativa da Rede. Por tipo de unidade administrativa, o questionário foi respondido por 959 professores (91,51%) vinculados aos IF, 35 professores (3,34%) lotados nos Cefet, 21 professores lotados (2,00%) no CP2, 21 professores (2,00%) lotados em ETV-UF e 12 professores da carreira EBTT (1,15%) vinculados à UTFPR.

⁶² A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de EPCT. Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede, permitindo o cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Setec/MEC. Embora a UTFPR e as ETV-UF integrem essa Rede, elas têm vínculo administrativo com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC). Embora a Plataforma Nilo Peçanha apresente os dados acadêmicos e financeiros das ETV-UF, não o faz para a UTFPR.

Figura 13: Participantes da pesquisa, por região brasileira



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Esses índices da amostra são muito semelhantes aos índices de participação docente dessas instituições sociais públicas no total de professores da Rede Federal, visto que, em 2022, eram 42.967 professores (90,58%) lotados em IF, 1.959 (4,13%) lotados nos Cefet, 1.359

(2,86%) vinculados ao CP2 e outros 1.150 (2,42%) lotados nas ETV-UF (Brasil, 2023b). Assim, conforme registros da Plataforma Nilo Peçanha, em 2022, de cada 100 professores lotados na Rede Federal, 91 estavam vinculados a IF, três ao CP2, dois ao Cefet-MG, dois ao Cefet-RJ e outros dois estavam lotados nas ETV-UF.

O APÊNDICE E apresenta uma tabela com números e percentuais da participação dos professores da carreira EBTT na amostra coletada pelo questionário eletrônico. Os dados mostram que a região brasileira com o maior número de participações na pesquisa foi a Sudeste, com 368 registros (35,11%). Em seguida vieram dois grupos muito próximos: 232 professores da região Sul e 224 professores da região Nordeste (22,14% e 21,37%, respectivamente). Os dois últimos grupos também estão muito próximos quanto ao número de participações: a região Centro-Oeste com 116 professores (11,07%) e a região Norte com 108 professores (10,31%).

Comparando⁶³ o alcance da pesquisa por região brasileira com a participação de cada uma delas no total de docentes na Rede Federal, notamos similaridades. A região Nordeste possui o maior número de professores na carreira EBTT: 15.357 (32,37%) (Brasil, 2023b). Contudo, comparados os índices de resposta ao questionário e o índice regional no total de docentes da Rede, o questionário obteve o menor índice regional de participação (-11,00 p.p.).

A segunda região em número de professores da carreira EBTT é a Sudeste, registrando 14.365 docentes e respondendo por 30,28% do total de docentes da Rede Federal. Nessa região, o índice de respostas ao questionário foi positivo em +4,83 p.p. Na região Sul, terceiro maior *locus* profissional para os professores da carreira EBTT, 7.703 (16,24%), o questionário também obteve percentual positivo de +5,90 p.p. A região Norte, por sua vez, conta com 5.153 professores da carreira EBTT, ou seja, 10,86% da Rede e o índice de participação na pesquisa ligeiramente negativo (-0,55 p.p.). Por fim, a região Centro-Oeste possui o menor número de professores da carreira EBTT, 4.857 (10,24% da Rede) e, nela, o questionário obteve 11,07% de participação (+0,86 p.p.) comparado à participação regional no total de docentes da Rede.

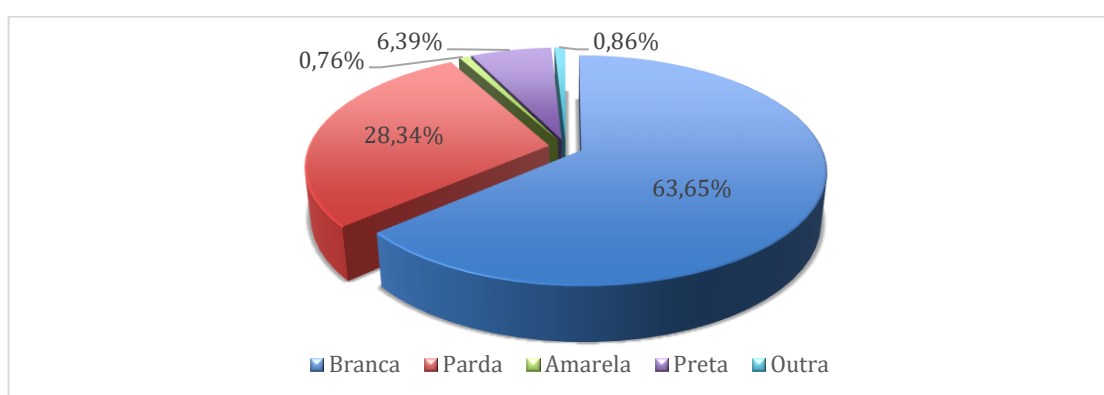
A amostra correspondeu a 2,21% dos professores da Rede Federal (Brasil, 2023b), índice considerado por nós como exitoso. Quanto ao engajamento dos professores para responderem ao questionário eletrônico da pesquisa, muitos são os fatores que contribuíram positiva e negativamente para obter-se uma maior ou menor adesão. Quando analisamos criticamente os dados expostos no APÊNDICE E, merecem ser destacadas as participações dos professores lotados nas instituições IFMG, IFPR, IFC, IFPE, IFRJ, IFRO, IF Farroupilha, IFMS, IFG, IF Sudeste MG e IFAC.

⁶³ Nos percentuais que se seguirão, não incluímos os professores da UTFPR, uma vez que tomamos como referência para os cálculos as informações constantes na Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2013b).

5.2. CONHECENDO A IDENTIDADE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA CARREIRA EBTT

Do total de participantes da amostra, 569 professores (54,29%) se identificaram como sendo do sexo masculino e 479 (45,71%) como sendo do sexo feminino. Conforme Figura 14, a maior parte da amostra foi composta por participantes que se autodeclararam brancos (63,65%); autodeclarados negros de pele parda foram 28,34% e negros de pele preta 6,39%. Por fim, autodeclarados de pele amarela foram 0,76% e aqueles que marcaram a opção “Outra”, 0,86%.

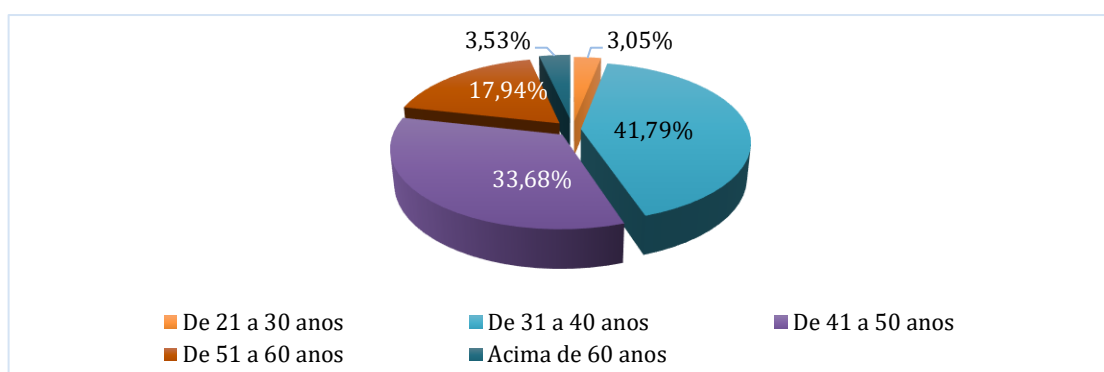
Figura 14: Raça/cor dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quanto às faixas etárias, a amostra foi formada por participantes majoritariamente jovens, com idade entre 31 e 40 anos (41,79%). Não muito distante, vem o segundo grupo composto por professores na faixa etária de 41 a 50 anos (33,68%). O terceiro grupo também é significativo (17,94%), com idades entre 51 e 60 anos. Por fim, temos dois grupos minoritários: 37 professores (3,53%) com mais de 60 anos e outros 32 professores na faixa entre 21 e 30 anos, com participação de 3,05% na amostra. A Figura 15 apresenta graficamente esses dados.

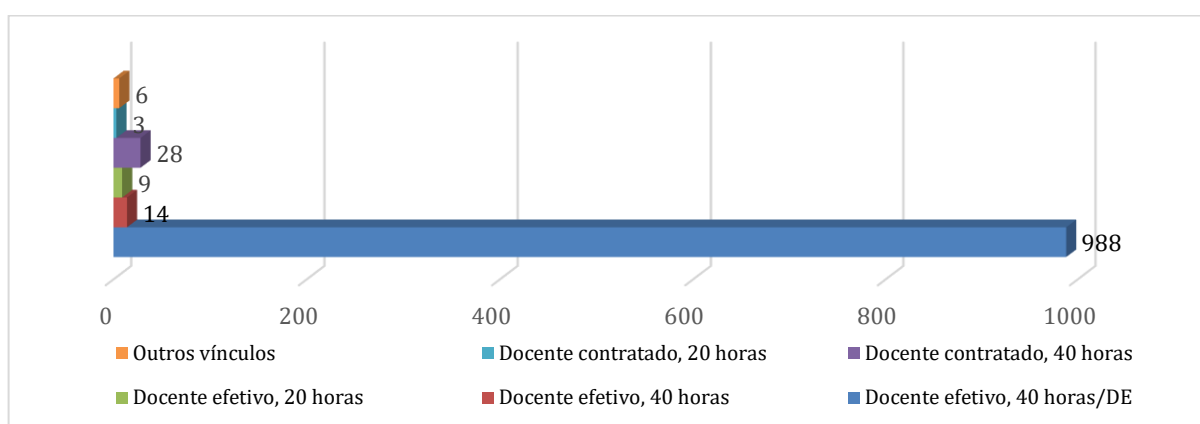
Figura 15: Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O gráfico exposto pela Figura 16, a seguir, indica que a maioria dos participantes da amostra (96,47%) tinha vínculo efetivo com a Rede, sendo que 94,27% tinham cargo de 40 horas com dedicação exclusiva (40h-DE). Embora a dedicação exclusiva seja uma condição de trabalho comum aos professores vinculados às universidades públicas (federais, especialmente), a composição de um corpo docente em instituições da EPT com a maior parte dos seus professores em dedicação exclusiva é condição importante para o desenvolvimento profissional do professor e para a profissionalização da carreira EBTT, bem como para o fortalecimento dos laços com as comunidades atendidas pelo *campus* e para práticas que integrem as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Figura 16: Vínculo profissional dos participantes da pesquisa com a Rede Federal



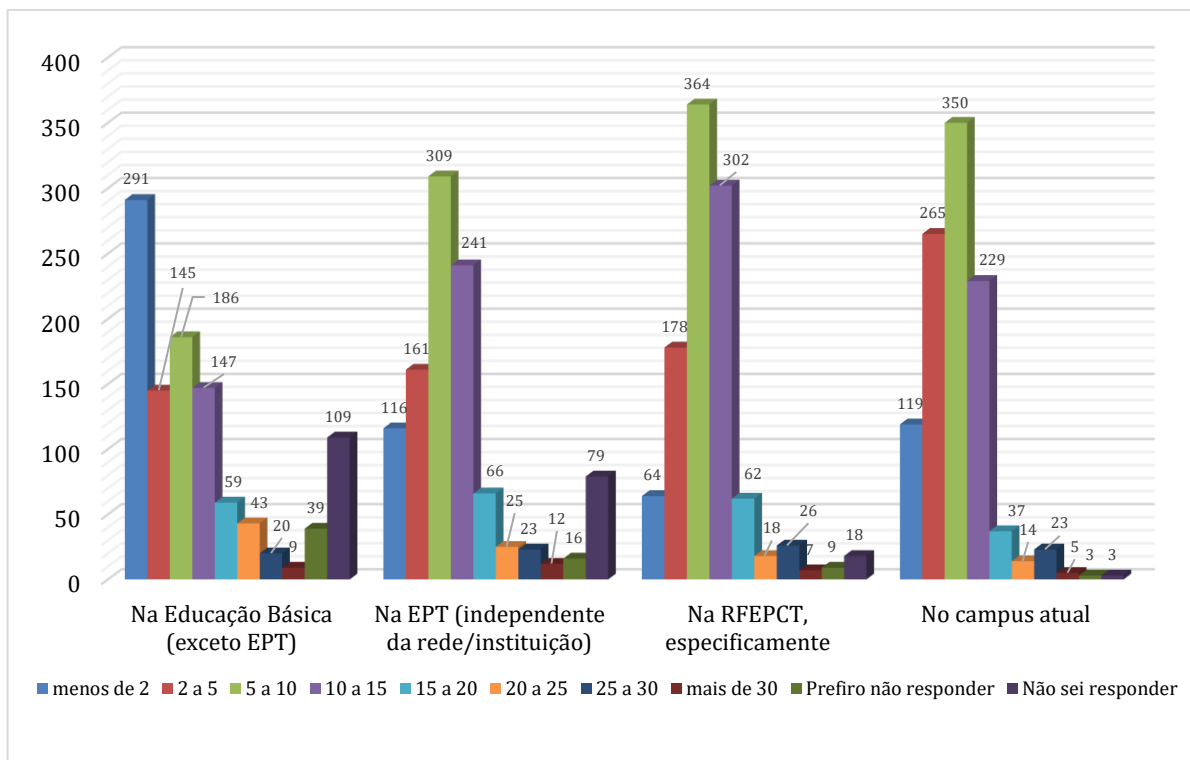
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Questionados se haviam exercido a docência em outra(s) instituição(ões) de educação básica antes de ingressar na Rede Federal, 281 participantes (26,81%) responderam negativamente, enquanto os demais participantes indicaram experiência docente em diversos tipos de estabelecimentos de ensino. Destacam-se as experiências pregressas na educação básica exclusivamente em instituições públicas (19,56%), exclusivamente em instituições privadas (20,61%) e, sendo o maior dos grupos, aqueles que exerceram a docência em ambos os tipos (32,35%).

Conforme Figura 17, dos participantes da pesquisa, 1,8% tinham menos de dois anos de experiência docente, independentemente da rede escolar. Quando ampliamos para até cinco anos de experiência docente, esse índice sobe para 7,82%. Com até dez anos de experiência na docência, temos um total de 290 participantes (27,67%). Assim, podemos concluir que a maior parte dos participantes da pesquisa tinha mais de dez anos de experiência em sala de aula. Por

faixas, temos: de 10 a 15 anos (28,53%); de 15 a 20 anos (18,32%); 20 a 25 anos (11,93%); e com mais de 25 anos de docência (12,98%).

Figura 17: Tempo de docência dos participantes da pesquisa (em anos)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quanto ao tempo de docência na EPT, independentemente do sistema/rede ou da instituição de vínculo, os participantes podem ser divididos em quatro grupos.

- i. O primeiro deles é formado pelos participantes com até cinco anos de experiência docente nessa modalidade de ensino (29,07%).
- ii. Os participantes com tempo entre 5 e 10 anos de experiência docente na EPT (32,42%) formam o grupo mais numeroso.
- iii. O terceiro grupo reúne os professores que possuíam entre 10 e 15 anos de experiência docente na EPT, cujo percentual na amostra ficou em 25,29%.
- iv. Por fim, o último grupo foi formado por aqueles que tinham mais de 15 anos de experiência docente em cursos da EPT e representaram 13,22% da amostra.

Quanto ao tempo de docência na Rede Federal de EPCT⁶⁴, especificamente, os participantes podem ser distribuídos em cinco grupos.

- i. o maior deles (35,65%) reúne os participantes com tempo entre 5 e 10 anos de vínculo com a Rede Federal;
- ii. o segundo maior grupo (29,58%) é formado por aqueles com tempo entre 10 e 15 anos de vínculo com a Rede Federal;
- iii. entre 2 e 5 anos de vínculo com a Rede Federal, foram 17,43% dos participantes;
- iv. com mais de 15 anos de experiência docente na Rede Federal, 11,07%; e
- v. por fim, o grupo dos participantes recém-chegados, com menos de dois anos de experiência docente na Rede Federal (6,27%).

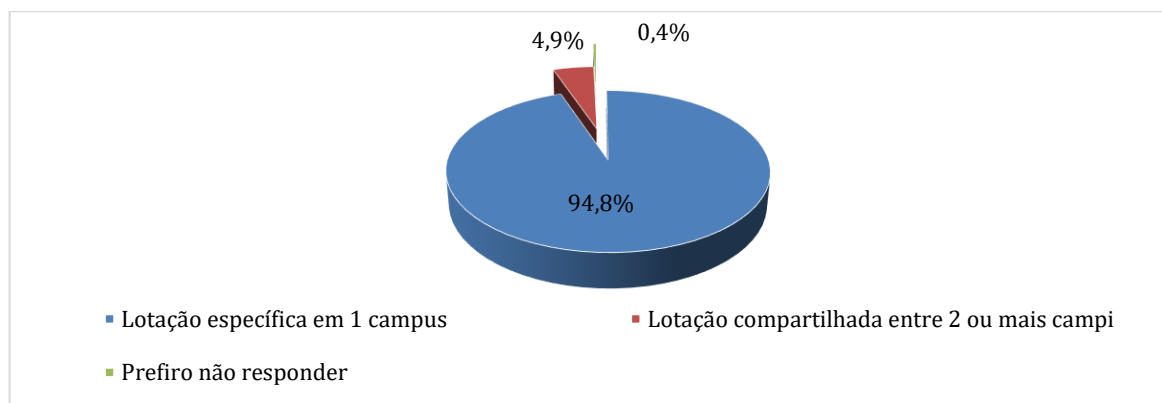
A observação do tempo de vínculo dos participantes com o *campus* (ou os *campi*) resultou em cinco agrupamentos.

- i. O maior deles reuniu os participantes com tempo de lotação atual entre 5 e 10 anos (33,59%).
- ii. Um segundo grupo reuniu aqueles que tinham entre 2 e 5 anos de vínculo na lotação atual (25,43%).
- iii. Os participantes com tempo de vínculo com o *campus* atual entre 10 e 15 anos formaram o terceiro grupo e representavam 21,98% da amostra.
- iv. O quarto grupo reuniu os participantes (11,42%) com até dois anos de vínculo com o *campus* atual.
- v. Por fim, os participantes com mais de 15 anos de vínculo com o *campus* atual representavam 7,58% da amostra.

Embora em número conhecidamente reduzido, a pesquisa identificou participantes que atuavam no formato de docência compartilhada. Nessa situação, a carga horária de trabalho do professor é organizada de forma que ele possa trabalhar em dois ou mais *campi* da instituição.

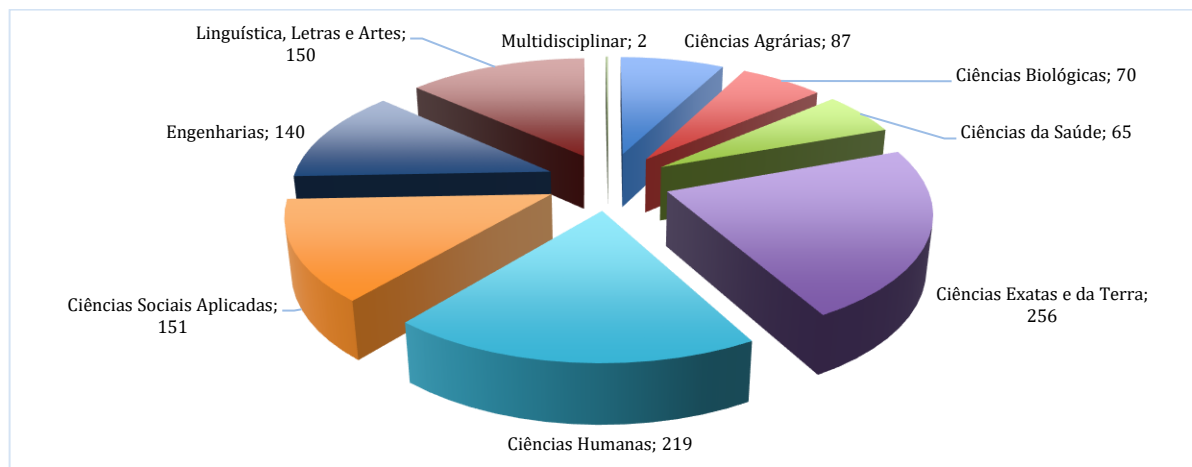
Os dados indicam que a lotação compartilhada entre dois ou mais *campi* por professores da Rede Federal é uma excepcionalidade, uma vez que identificamos apenas 51 participantes (4,87%) nessa condição de trabalho, sendo que deles, 47 tinham carreira do tipo 40 h-DE e a maior parte estava lotada nos IF. Os percentuais estão apresentados na Figura 18 a seguir.

⁶⁴ Observa-se ligeira diferença entre os percentuais nesta e na categoria anterior. Credenciamos a isso um maior percentual de participantes que apontaram uma resposta válida e, por consequência, um menor número de marcações “Prefiro não responder” e “Não sei responder”.

Figura 18: Tipo de lotação dos participantes da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quanto às áreas de formação inicial dos participantes da pesquisa, a Figura 19 indica a formação em nível de graduação⁶⁵ concluída⁶⁶ em áreas diversas, com destaque para as áreas de Ciências Exatas e da Terra (22,46%), Ciências Humanas (19,21%), Ciências Sociais Aplicadas (13,25%), Linguística, Letras e Artes (13,16%) e Engenharias (12,28%).

Figura 19: Áreas (conforme Tabela Capes) da formação inicial dos participantes, em nível de graduação

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Ao serem questionados sobre o(s) curso(s) concluído(s) e/ou em andamento no momento de sua posse como professor da carreira EBTT na Rede Federal, aos participantes foi permitida a marcação de mais de uma opção. Dessa forma, o professor que iniciou a sua carreira na Rede já com o título de mestrado pôde identificar o(s) tipo(s) de curso(s) de nível médio e

⁶⁵ Conforme a tabela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

⁶⁶ O participante poderia assinalar duas ou mais áreas se tivesse concluído cursos de graduação em áreas diferentes.

superior concluído(s), bem como identificar se estava cursando outros cursos na ocasião da posse, informações que constam no Quadro 5.

Quadro 5: Formação dos participantes da pesquisa no ato da posse na carreira EBTT (até agosto/2022)

Nível	Formação acadêmica no ato da posse	Quantidade
Médio	Curso técnico concluído	102
	Magistério concluído	1
Graduação	Bacharelado concluído	278
	Licenciatura concluída	247
	Curso Superior de Tecnologia concluído	41
Pós-Graduação	Mestrado acadêmico concluído	527
	Especialização <i>Lato Sensu</i> concluída	287
	Doutorado acadêmico concluído	143
	Mestrado profissional concluído	62
	Pós-doutorado concluído	17
	<i>Master's in Business Administration</i> (MBA) concluído	13
	Doutorado acadêmico em andamento	5
	Mestrado acadêmico em andamento	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Investigando a trajetória profissional dos professores que à época do seu ingresso na Rede Federal tinham concluído apenas curso de nível médio ou curso de graduação, identificamos cinco participantes nessa condição no momento da posse. Contudo, à época da pesquisa, três deles tinha concluído o mestrado e um deles, a especialização *lato sensu*.

Filtrando os 62 participantes (5,92%) que indicaram terem iniciado a carreira na Rede Federal apenas com o diploma de graduação em nível de bacharelado, a maior parte (56,45%) tinha mais de 10 anos de vínculo com a instituição quando responderam ao questionário. Entre eles, dois tinham vínculo temporário com a Rede Federal e, posteriormente à contratação, concluíram a especialização *lato sensu*. Dos 60 efetivos, um grupo de 58 (93,55%) tinha concluído o mestrado e outros 31 (50%) tinham o título de doutorado no momento da pesquisa.

O grupo formado pelos participantes que assumiram o cargo de professor EBTT na Rede Federal tendo concluído apenas a licenciatura foram 52 professores (4,96%) e a maior parte deles (55,77%) tinha menos de 10 anos de vínculo com a instituição. Durante o exercício na Rede, 45 deles (86,54%) concluíram o mestrado e outros 23 (44,23%), o doutorado.

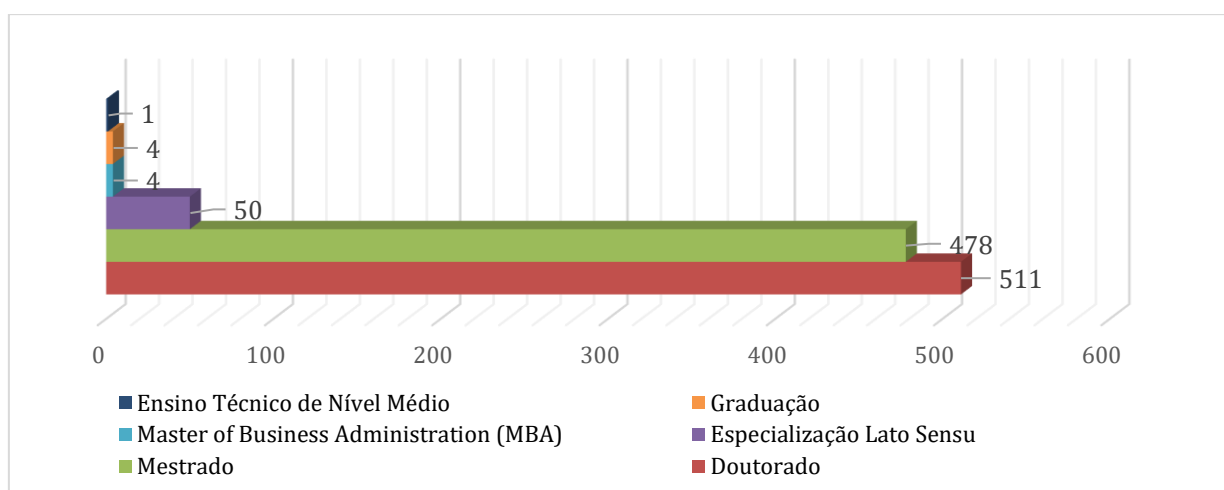
Os que tinham apenas o Curso Superior de Tecnologia (CST) quando ingressaram como docentes na Rede Federal eram 12 participantes (1,15%), com dois subgrupos homogêneos: 50,00% com até 10 anos de vínculo com a Rede e outros 50,00% com mais de 10 anos na instituição. Nesse grupo, apenas um dos professores ainda não tinha o título de mestre e três deles (25,00%) tinham finalizado o doutorado no momento da pesquisa.

Com curso de pós-graduação concluído no ato da posse na Rede Federal foram 883 participantes (88,26%). Destes, oito (0,91%) ingressaram tendo o MBA como maior nível de formação. Na ocasião da pesquisa, três deles tinham concluído o mestrado e dois eram doutores. Outros 158 participantes (17,89%) ingressaram tendo a pós-graduação *lato sensu* como maior nível de formação e somente 24 (15,19%) não havia concluído o mestrado ou o doutorado.

Entre os professores que ingressaram na Rede Federal com pós-graduação *stricto sensu* concluída, o maior grupo constituiu-se por mestres: 538 participantes, dos quais, 265 (49,26%) havia somado o doutorado à sua formação à época da pesquisa. O grupo dos participantes que ingressaram na Rede como doutores reuniu 149 participantes e 94 (17,45%) deles tinham concluído pesquisa de pós-doutorado na ocasião da pesquisa. Por fim, outros 16 participantes (1,81%) já tinham finalizado o estágio de pós-doutorado ao tomarem posse na carreira EBTT.

Tendo os dados atuais quanto ao maior nível de escolaridade dos participantes da pesquisa no momento da coleta de dados, sinalizamos, conforme Figura 20, o alto grau de formação acadêmica do professor que trabalha na Rede Federal, com 1.039 professores (99,14%) com curso de pós-graduação concluído, dos quais 989 (94,37%) tinham formação em nível *stricto sensu*, sendo 478 mestres (45,61%) e 511 doutores (48,76%); dentre os professores doutores, 53 (5,06%) tinham finalizado estágios de pós-doutorado.

Figura 20: Maior nível de escolaridade dos participantes da pesquisa (até agosto/2022)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quanto ao tipo de instituição da formação acadêmica⁶⁷ dos participantes, nota-se que a maioria deles é egressa de instituições públicas, tanto na formação técnica quanto na formação de nível superior, conforme dados expostos no Quadro 6. As instituições de ensino públicas foram os principais espaços da formação acadêmica dos participantes da pesquisa. Entre aqueles que possuíam formação técnica de nível médio, 71,33% se formaram em instituições públicas, com destaque para as federais (50,92%). A formação em nível de graduação também foi cursada majoritariamente (75,36%) em instituições públicas de ensino, também com a rede federal⁶⁸ (74,90%) em destaque.

Quadro 6: Categorias administrativas das instituições nas quais os participantes da amostra concluíram os seus cursos de formação acadêmica (até agosto/2022).

NÍVEL DE FORMAÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA						
	Pública federal	Pública estadual	Pública municipal	Privada	Outro tipo	Não possui	
Curso técnico de nível médio	166	143	17	117	14	591	
Graduação	591	189	9	249	9	1	
Pós-Graduação	Mestrado	708	146	4	141	8	41
	Doutorado	422	114	2	79	21	410
	Pós-doutorado	35	14	2	7	23	967
TOTAL	1.922	606	34	593	75	--	

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Da mesma forma, a maioria dos participantes (85,20%) ou concluiu ou estava cursando o mestrado em instituições públicas de ensino, sendo a rede federal destaque quantitativo nesse processo de formação (82,52%). As instituições públicas se mantiveram em destaque quanto à consecução do título de doutorado (84,33%), com a rede federal também em destaque (78,44%). Percentualmente, o número de cursos apontados na categoria “Outros” é maior no pós-doutorado (28,40%), cenário esperado devido à possibilidade de continuidade desse tipo de pesquisa em institutos no exterior. Contudo, ainda nesse nível de formação, as instituições públicas são maioria (62,96%), especialmente aquelas da rede federal (68,63%).

Dos 666 professores graduados/graduandos em curso de bacharelado, 636 (95,50%) também informaram ter finalizado curso de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 296 mestres e

⁶⁷ Registra-se que há participantes que concluíram mais de um tipo de curso e, em alguns casos, em diferentes tipos de organização. Há participantes que concluíram uma graduação em instituição pública e outra graduação em uma instituição privada. Dessa forma, justifica-se os resultados do Quadro 6 extrapolarem o número de participantes.

⁶⁸ Neste caso, grafadas em minúsculo, o termo “rede federal” agrupa as instituições de ensino superior, sendo destaque nesse grupo as universidades.

340 doutores (destes, 34 tinham concluído estágio pós-doutoral). Entre os 149 participantes que responderam serem tecnólogos ou estarem matriculados em um CST, 134 (89,93%) afirmaram possuir diploma *stricto sensu*, sendo 74 mestres e 60 doutores (e oito destes haviam concluído estágio pós-doutoral). Dos 608 participantes licenciados/licenciandos, 576 (94,74%) tinham concluído a pós-graduação *stricto sensu*, sendo 276 mestres e 300 doutores (31 destes com estágio de pós-doutorado concluído).

Os dados também apontam um investimento feito por alguns participantes em novos cursos de graduação, mesmo após terem concluído cursos de pós-graduação. À época da pesquisa, entre os professores mestres, seis deles cursavam o bacharelado, seis um curso de licenciatura e um buscava a formação como tecnólogo. Entre os professores doutores, um deles cursava o bacharelado, dois deles um CTS e outros três eram licenciandos.

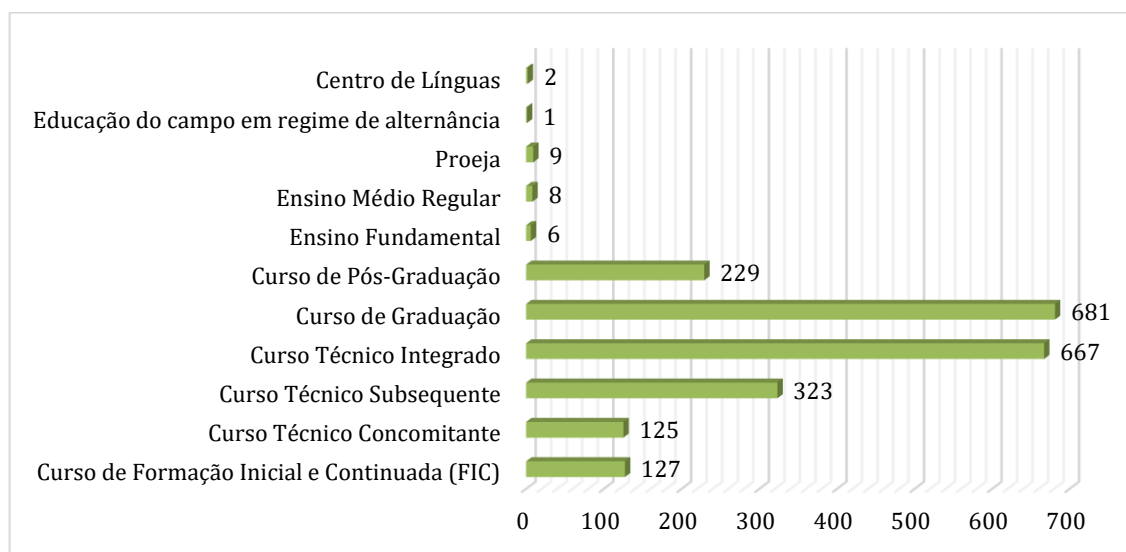
5.3. TRABALHO DOCENTE NA CARREIRA EBTT NAS ÁREAS DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

As unidades da Rede Federal ofertam cursos que vão da formação profissional aos cursos de doutorado, sendo a verticalização uma das inovações trazidas pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b) aos IF. A Figura 21 apresenta a diversidade da docência exercida pelos participantes⁶⁹ da pesquisa.

Observa-se em destaque a docência na graduação (64,98%) e na EPTNM (nesta, 63,65% dos participantes atuavam em cursos técnicos integrados, 30,82% em cursos técnicos subsequentes, 11,93% em cursos técnicos concomitantes e 0,86% no Proeja). Atuando na pós-graduação eram 21,85%, e 12,12% exerciam a docência em cursos Fic.

Destaca-se o grupo formado por 421 participantes (40,17%) que atuavam concomitantemente em cursos técnicos integrados e em cursos de graduação à época da pesquisa. É importante destacar, a partir dos dados, que o exercício da docência em cursos de diferentes níveis de ensino é uma realidade na Rede Federal, uma especificidade e um desafio no cotidiano de trabalho do professor da carreira EBTT.

⁶⁹ Destaca-se o grupo de professores (6,68%) que estavam afastados das suas atividades laborais para se dedicarem exclusivamente à formação em curso *stricto sensu*. Outros dois grupos, embora menores, merecem ser destacados: o grupo de professores afastados da docência para se dedicarem exclusivamente a cargo de direção (no *campus* ou na reitoria) (0,38%) e os docentes que se encontravam afastados para tratamento de saúde (0,28%).

Figura 21: Tipos de cursos em que os participantes da pesquisa lecionavam na Rede Federal (em agosto/2022)

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os dados mostram que o exercício da docência em um único tipo de curso não é comum na Rede Federal. Na amostra, dois professores lecionavam somente em turmas do Ensino Fundamental e outros dois, no Ensino Médio Regular (0,19% cada). Três deles (0,29%) trabalhavam apenas em cursos Fic, quatro (0,38%) lecionavam apenas na pós-graduação e seis professores (0,57%) lecionavam apenas em cursos técnicos concomitantes. Trabalhando exclusivamente em cursos técnicos subsequentes e integrados, eram 23 e 104 professores, respectivamente, cujos índices representam, na ordem, 2,19% e 9,92%. No ensino superior, 87 professores trabalhavam exclusivamente em cursos de graduação e quatro apenas em cursos de pós-graduação (8,30% e 0,38%, respectivamente).

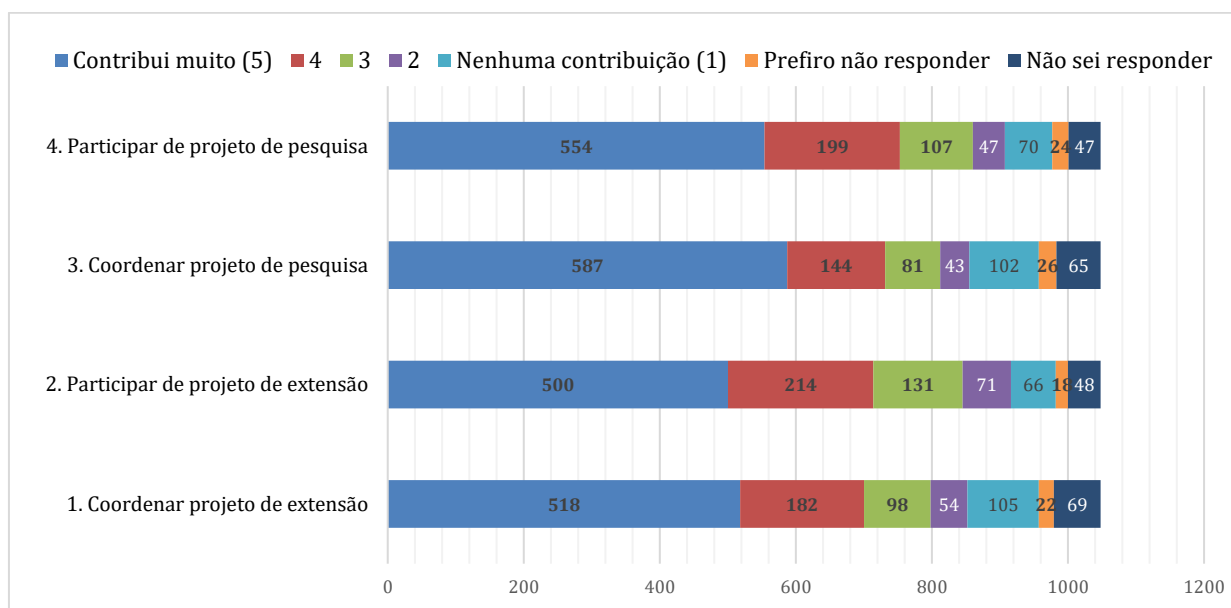
Ainda que nem todos os professores da amostra participassem ou coordenassem projetos de pesquisa e/ou extensão, eles disseram entendê-los como positivos para a sua formação profissional, conforme dados da Figura 22.

De modo geral, os participantes da pesquisa consideraram que a função de coordenador, entre esses projetos, é mais agregadora à sua formação profissional que a função de participante, sendo os projetos de pesquisa destaques sobre os demais, tanto pela aprovação quanto pela baixa rejeição. Os dados também indicam que a coordenação e/ou participação em projetos de pesquisa e/ou extensão⁷⁰ é uma realidade no trabalho do professor da carreira EBTT: 58,25% dos participantes estavam vinculados a projetos de pesquisa e, para a maior parte deles

⁷⁰ Para os cálculos a seguir foram excluídos os participantes que à época estavam afastados do cargo para ações de formação em curso *stricto sensu*, afastados para tratamento de saúde ou afastados da docência para ocupar cargo exclusivo de gestão.

(52,57%), essas atividades ocupavam 5 h/semana. Os envolvidos em projetos de extensão eram 48,97% dos participantes e, para a maior parte deles (63,16%), as atividades nos projetos ocupavam até 5 h/semana de trabalho.

Figura 22: Contribuições da participação/coordenação de projetos de pesquisa e/ou extensão para a formação do professor que atua na Rede Federal



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Solicitamos ao participante da pesquisa que avaliasse a sua carga horária reservada ao exercício da docência. Para 440 professores (45,41%) ela era adequada, sobrando-lhes tempo suficiente para os estudos e o desenvolvimento de outros processos no seu trabalho docente. Nos extremos, 26 participantes (2,68%) consideraram-na baixa/muito baixa e 503 participantes (51,91%) a consideraram alta/muito alta.

Analisando os dados gerais, 48,27% dos participantes indicaram que o tempo para a preparação para a docência ocupa entre cinco e 10 horas por semana. Os dados ainda apontam que o tipo de curso influencia na carga horária necessária para a preparação e o exercício da docência: nos cursos técnicos, entre cinco e 10 horas semanais (35,82%); na graduação, de cinco a 10 horas semanais (38,45%); e na pós-graduação, menos de cinco horas (71,90%). O atendimento a pais, estudantes e comunidade externa ocupa até cinco horas de trabalho semanal (83,43%) do professor da Rede Federal.

Para as análises que serão apresentadas a seguir, os participantes da pesquisa foram organizados em três grupos: *i*) aqueles que consideraram a sua carga horária destinada à docência como *muito baixa/baixa*; *ii*) aqueles que a consideraram *adequada*; e *iii*) aqueles que

a consideraram *alta/muito alta*. Analisamos a tendência de o participante coordenar ou participar de projetos de pesquisa e/ou extensão, de acordo com a avaliação sobre a sua carga horária de atividades vinculadas à docência na Rede Federal.

No grupo cuja carga horária de docência foi considerada *muito baixa/baixa*, 42,31% tinham vínculo com projetos de pesquisa e 34,62% com projetos de extensão. Para aqueles que consideravam a sua carga horária de docência como *adequada*, os índices foram de 57,50% (pesquisa) e 51,14% (extensão), enquanto o grupo de carga horária de docência *alta/muito alta*, os índices ficaram em 59,92% (pesquisa) e 48,02% (extensão).

Esses dados indicam que uma baixa carga horária de docência na Rede Federal não resultou em um maior envolvimento do professor em projetos de pesquisa e/ou de extensão. Por sua vez, comparados os outros dois grupos (*adequada* e *alta/muito alta*), nota-se que aqueles com carga horária de docência *alta/muito alta* se mantêm vinculados a esses projetos, ainda que isso represente um acréscimo de carga horária semanal de trabalho ao docente.

5.3.1. Diferentes instituições sociais públicas na Rede, diferentes cotidianos de trabalho docente

O APÊNDICE F apresenta as análises que cruzam os dados de identidade e das condições de trabalho do professor da carreira EBTT na Rede Federal. Separados em seus contextos de trabalho, com culturas organizativas e regulamentos próprios, os participantes se tornam comuns, praticantes do cotidiano (Certeau, 2014) de trabalho e de formação. Assim, as evidências trazidas pelos dados da pesquisa serão organizadas em quadros de maneira a permitir conhecermos as especificidades do trabalho docente em cada um desses *loci*, espaços onde acontece o trabalho na carreira EBTT.

Imbernón (2009) denomina esses grupos de *comunidades de aprendizagem*, espaço em que a formação docente é permanente pelo intercâmbio, pela reflexão e pela aprendizagem mútua a partir das práticas elaboradas nos limites desse ambiente. Nóvoa (2017; 2019), por sua vez, defende que esses coletivos profissionais devem ser entendidos por uma função social mais alargada, como *comunidades profissionais docentes*, compreendendo-os como grupos com uma identidade própria⁷¹.

⁷¹ Seria ideal se pudéssemos analisar os grupos de participantes por unidade de cada instituição, mas a abrangência nacional escolhida por nós para o desenho da pesquisa nos impõe limites. Portanto, consideraremos os Cefet, o

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais” (Nóvoa, 2019, p. 205).

O conceito de *unidades descentralizadas* trazido por Apple (2017) também é adequado ao modelo diverso presente na Rede Federal. Segundo ele, a unidade para organizações distantes geograficamente se mostra no compartilhamento de princípios comuns, de luta comum. A união de movimentos progressistas cria um ambiente de lutas conjuntas que potencializam transformações educacionais e sociais maiores, devendo as instituições escolares incluírem nessas lutas outros movimentos que também executam trabalhos educacionais em comunidades locais que, justamente pela pouca visibilidade e poder, são menos afetados pela gana neoliberal e, por isso, constituem-se exemplos de práticas democráticas na organização e condução de seus projetos (Apple, 2017).

Amparados por esses autores, agrupamos os participantes da pesquisa por organização administrativa (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR), conforme estruturação da Rede Federal atualizada pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b).

O Quadro 7 a seguir apresenta características dos professores lotados nos dois Cefet (MG e RJ). O número de professores que participaram da pesquisa não nos permite generalizar os dados, tomando a amostra como sinalizações sobre o todo. Conforme dados apresentados, o número de participantes desse grupo na pesquisa equivaleu a 1,49% dos professores lotados no Cefet-MG e 2,15% dos professores lotados no Cefet-RJ “Celso Suckow da Fonseca”, conforme dados do ano de 2022 disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023b).

CP2, as ETV-UF, os IF e a UTFPR como sendo comunidades cujos regulamentos institucionais próprios criam espaços singulares para o trabalho de seus professores, não se desconsiderando, contudo, outros fatores que individualizam e especificam o trabalho docente nesses espaços.

Quadro 7: Caracterização dos participantes vinculados aos Cefet

<i>Organização Administrativa</i>	<i>Posicionamento do participante sobre a carga horária de trabalho reservada à docência</i>	<i>Características</i>
	Baixa (1)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE. * Idade entre 31 e 40 anos. * Não teve experiência na educação básica antes de ingressar na Rede Federal. * Tinha entre 5 e 10 anos de experiência docente. * Tinha entre 5 e 10 anos de experiência na Rede Federal. * Carga horária reservada à docência até 15h (cursos técnicos, graduação e pós-graduação). * O planejamento didático para as aulas ocupava entre 5 e 10 h/semana. * Participa de projeto de pesquisa.
<i>Cefet (MG e RJ) (34)⁷²</i>	Adequada (21)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (100,00%). * Idade entre 31 e 40 anos (57,14%). * 80,95% tinham experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 95,00% tinham dez ou mais anos de experiência docente. * 42,86% tinham entre 10 e 15 anos de vínculo com a Rede Federal. * Um terço deles lecionavam em turmas de ensino técnico (10 – 15 h/semana), 28,57% em turmas de graduação (até 5 h/semana) e um participante (4,76%) exercia a docência em cursos de pós-graduação (até 5 h/semana), conciliando-a com a docência em cursos de graduação. * O planejamento didático para as aulas ocupava entre 5 e 10 h/semana para a maior parte deles (47,62%). * 80,95% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 71,43% estão envolvidos em projetos de extensão.
	Alta/Muito alta (12)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (100,00%). * Idade entre 31 e 40 anos (42,67%).

⁷² Especificamente para essa análise, desconsiderou-se a participação de um professor da instituição que estava afastado integralmente para formação em curso *stricto sensu*.

- * 83,33% têm experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal.
- * 91,67% possuíam dez ou mais anos de experiência docente.
- * Notam-se dois subgrupos principais: 33,33% com pouco tempo na Rede Federal (até 5 anos) e 33,33% com 10 a 15 anos de vínculo com a Rede.
- * Nesse grupo, não há destaques individuais quanto a percentuais por nível de atuação, mas as cargas horárias de docência destinadas a turmas de ensino técnico e de graduação, juntas, ficam na faixa de 15 a 20h/semana para 61,54% (no grupo *Adequada* esse índice fica em 33,33%).
- * 23,08% dos participantes trabalham na pós-graduação (até 5 h/semana), conciliando-a com aulas nos cursos técnicos e/ou na graduação.
- * O tempo para a preparação das atividades acadêmicas mostrou-se inversamente proporcional ao tempo de sala de aula. Aqui, a maior parte dos professores (41,67%) disseram reservar até 5h/semana para a preparação das aulas.
- * 66,67% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 58,33% estão envolvidos em projetos de extensão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os dados indicam que os participantes lotados nos dois Cefet podem ser divididos em dois grupos principais:

- i. participantes que consideravam a sua carga horária de docência como *adequada* (61,76%) e;
- ii. participantes que consideravam a sua carga horária de docência como *alta/muito alta* (35,29%).

Esses grupos se assemelham quanto ao tipo do cargo efetivo que ocupam, à faixa etária, à sua experiência pregressa na docência em instituição de educação básica e no tempo total de experiência docente. As divergências entre eles aparecem quando observamos o tempo de vínculo com a Rede Federal: entre os participantes com 10 a 15 anos de vínculo, é maior o percentual daqueles que consideram a sua carga horária de trabalho como *adequada*, enquanto os professores com menor tempo de vínculo (até 5 anos na Rede) consideraram a sua carga horária de docência como *alta/muito alta*. O impacto de uma maior carga horária de docência é observado no tempo destinado ao planejamento, visto que os professores com carga horária *alta/muito alta* disseram reservar menor tempo de trabalho para a preparação das aulas.

Também é possível observar que a carga horária em sala de aula nos Cefet altera os índices de participação em projetos de pesquisa e de extensão, quer como coordenador quer

como membro. Nota-se uma ligeira redução no envolvimento daqueles participantes que disseram ter carga horária de docência *alta/muito alta*, com participação 14% menor em projetos de pesquisa e 13% menor em projetos de extensão quando comparados aos índices daqueles professores que consideraram a sua carga horária de docência como *adequada*.

Analisando o grupo de professores que estavam lotados no CP2, o percentual de participação alcançado na amostra ficou em 1,55% (Brasil, 2023b), percentual que não permite generalização, mas sinalizações importantes para os objetivos desta pesquisa. A seguir, o Quadro 8 apresenta características do trabalho docente deste grupo de professores.

Quadro 8: Caracterização dos participantes vinculados ao CP2

<i>Organização Administrativa</i>	<i>Posicionamento do participante sobre a carga horária de trabalho reservada à docência</i>	<i>Características</i>
CP 2 (21)	Muito baixa/Baixa (0)	
	Adequada (6)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (83,33%). * Idade entre 41 e 50 anos (50,00%). * 83,33% tinham experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 83,33% tinham dez ou mais anos de experiência docente. * Três subgrupos homogêneos (33,33% para cada) de vínculo com a Rede: até 5 anos, de 5 a 10 anos e de 15 a 20 anos. * 50,00% tinham até 5h/semana de carga horária destinada à docência nos cursos técnicos e um deles exercia a docência apenas na graduação e na pós-graduação (até 5 h/semana). * O planejamento didático para as aulas ocupava entre 10 e 15 h/semana para a maior parte deles (50,00%). * 33,33% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 33,33% estão envolvidos em projetos de extensão.
	Alta/Muito alta (15)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (100,00%). * Idade entre 31 e 40 anos (66,67%). * 93,33% têm experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 73,33% possuíam dez ou mais anos de experiência docente. * 40,00% tinham até 5 anos de vínculo com a Rede Federal. * Destaca-se o percentual de 20,00% dos participantes desse grupo que tinham entre 15 e 20 h/semana dedicadas à

docência em cursos técnicos e um deles tinha carga horária de até 5 h/semana dedicada a cursos de graduação.

* 20,00% dos participantes trabalham na pós-graduação (até 5 h/semana), conciliando com aulas nos cursos técnicos e/ou de graduação.

* O planejamento didático para as aulas ocupava entre 5 e 10 h/semana para a maior parte deles (53,33%).

* 33,33% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 20,00% estão envolvidos em projetos de extensão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Observa-se a formação de dois grupos, sendo:

- i. o maior deles (71,43%) composto pelos participantes que consideraram a sua carga horária de docência *alta/muito alta*; e
- ii. o grupo daqueles (28,57%) que definiram a sua carga horária de docência como *adequada*.

Buscando semelhanças entre esses dois grupos, nota-se que eles são formados por professores que tinham experiência na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal, com dez ou mais anos de docência e um terço deles participava de grupos de pesquisa.

Quanto às especificidades de um desses grupos, aquele com carga horária de docência *alta/muito alta* é composto por professores mais jovens, todos com carreira do tipo 40h-DE e com prevalência de membros com pouco tempo na Rede Federal (até cinco anos de vínculo). O número de aulas desse grupo é maior (15 a 20 h/semana), estando concentradas especialmente nos cursos técnicos. Identificamos que há o envolvimento com cursos de pós-graduação, conciliando essas aulas com a docência em outros cursos ofertados na instituição.

Consideramos que um maior tempo em sala de aula reduz o tempo destinado ao planejamento das atividades pedagógicas, conforme apontam os dados (perda de 5 h/semana, em média). Da mesma forma, a participação em projetos de extensão ficou ligeiramente prejudicada, visto que o grupo que considerou a sua carga horária de docência como *alta/muito alta* tem percentual de cerca de 13% menor quando comparado ao percentual daqueles que disseram ter essa carga horária como *adequada*.

Sobre os professores da carreira EBTT lotados nas ETV-UF, grupo formado por 23 instituições distribuídas em 11 estados da Federação (a região Nordeste apresenta o maior número, 12 unidades, em seis estados), o índice de participação na pesquisa (1,82%) foi considerado exitoso, visto as dificuldades encontradas pelos pesquisadores para a identificação de contatos de *e-mail* dessas instituições. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (Brasil,

2023b), à época da pesquisa havia 1.150 professores lotados nessas instituições. O Quadro 9 apresenta característica desse grupo de professores da carreira EBTT que trabalham com a EPT estando vinculados a instituições universitárias.

Quadro 9: Caracterização dos participantes vinculados às ETV-UF

<i>Organização Administrativa</i>	<i>Posicionamento do participante sobre a carga horária de trabalho reservada à docência</i>	<i>Características</i>
<i>ETV UF (21)</i>	Muito baixa/Baixa (0)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (100,00%). * Idade entre 41 e 50 anos (60,00%). * 80,00% tinham experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 100,00% tinham dez ou mais anos de experiência docente. * 40,00% tinham entre 5 e 10 anos de vínculo com a Rede Federal.
	Adequada (10)	<ul style="list-style-type: none"> * 60,00% tinham entre 10 e 15h/semana de carga horária destinada à docência nos cursos técnicos, nenhum deles trabalhava na graduação e apenas dois deles exerciam a docência na pós-graduação, conciliando com a docência nos cursos técnicos. * Quanto ao tempo de trabalho dedicado ao planejamento didático, notam-se dois subgrupos principais: 40,00% com até 5h/semana e o outro com 50,00% com 5 a 10h/semana dedicadas a esse planejamento. * 80,00% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 40,00% estão envolvidos em projetos de extensão.
	Alta/Muito alta (11)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (90,91%). * Idade superior a 50 anos (66,67%). * 66,67% têm experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 66,67% possuíam dez ou mais anos de experiência docente. * Notam-se dois subgrupos principais: 25,00% com pouco tempo na Rede (até 5 anos) e 25,00% com mais de 20 anos de vínculo com a Rede Federal. * Destacam-se dois subgrupos quanto à docência nos cursos técnicos: 33,33% com dedicação de 15 a 20 h/semana e outro com 25,00% com mais de 20 h/semana dedicadas a esses cursos; 18,18% tinham até 5 h/semana de docência na graduação.

* 36,36% dos participantes trabalham na pós-graduação (até 5 h/semana, majoritariamente), conciliando-a com aulas nos cursos técnicos e/ou graduação.

* Quanto ao tempo de trabalho dedicado ao planejamento didático, notam-se dois subgrupos principais: 50,00% com até 5h/semana e o outro com 41,67% com 5 a 10h/semana dedicadas a esse planejamento.

* 77,78% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 55,56% estão envolvidos em projetos de extensão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os participantes desse grupo também podem ser divididos em duas partes quase homogêneas:

- i. uma primeira formada pelos participantes que consideravam a sua carga horária de docência como *adequada* (47,62%); e
- ii. aquela formada pelos participantes que consideravam a sua carga horária de docência como *alta/muito alta* (52,38%).

Notam-se poucas semelhanças entre os dois grupos, exceto pela carreira do tipo 40h-DE (exceto um dos participantes do segundo grupo que tinha carreira efetiva de 20h) e ao fato de a maioria dos seus integrantes participar de projetos de pesquisa e/ou de extensão.

O primeiro grupo (*adequada*), apesar de ser formado majoritariamente por professores mais jovens, possui integrantes com maior experiência pregressa em turmas da educação básica e maior tempo de docência. Quanto ao tempo de vínculo com a Rede Federal, enquanto no primeiro grupo uma maior parcela de professores está na faixa entre 5 e 10 anos, o segundo grupo (*alta/muito alta*) é mais heterogêneo, com dois subgrupos predominantes: os recém-chegados (até 5 anos de Rede) e 25,00% deles tendo mais de 20 anos de vínculo com a Rede.

O número de horas em sala de aula também se difere entre os dois grupos. Para o primeiro (*adequada*), entre 10 e 15 h/semana eram dedicadas à docência em turmas de cursos técnicos. Para a preparação das aulas, esses professores dedicavam 5 h/semana (40% deles) ou de 5 a 10 h/semana (50% deles). Oito deles estavam envolvidos em projetos de pesquisa e quatro em projetos de extensão.

O segundo grupo (*alta/muito alta*), por sua vez, reuniu os professores com tempo em sala de aula maior que o primeiro (por exemplo, 25% deles responderam ter mais de 20 h/semana dedicadas às turmas de cursos técnicos). O tempo de preparação para essas aulas, contudo, não se difere substancialmente do primeiro grupo: 5 h/semana (50% deles) ou de 5 a

10 h/semana (41,67% deles). Da mesma forma que o primeiro grupo, os participantes disseram estar envolvidos em projetos de pesquisa e/ou extensão.

Analisando esse grupo de participantes das ETV-UF, observamos que um maior tempo de vínculo com a Rede Federal não necessariamente resultou em redução da carga horária de aulas atribuídas ao professor, visto que o grupo que disse ter uma alta carga horária de docência possuía, em maior número, professores com mais de 20 anos de vínculo com a Rede. Esse pode ser um cenário específico coletado pelo formulário, motivado por uma excepcionalidade no quadro de servidores dessas instituições (defasagem no quadro docente, vagas não repostas em virtude de aposentadoria, dentre outras condições administrativas que sobrecarregam o corpo docente) ou questões específicas das ETV-UF que merecem ser melhor investigadas.

Nota-se que o tempo dedicado ao planejamento das atividades para o exercício da docência é um dos processos do trabalho docente prejudicados pelo aumento do tempo em sala de aula. O tempo para a preparação de uma hora de aula diminui à medida que o número de horas em sala de aula aumenta. Por fim, os dados evidenciam que os professores lotados nas ETV-UF são comprometidos com a execução de projetos de pesquisa e de extensão, independentemente da carga horária em sala de aula.

Com relação à UTFPR, essa instituição de ensino passou por várias transformações administrativas, de Escola de Aprendizes e Artífices (1910) à atual estrutura de única universidade tecnológica do Brasil. Nessa instituição da Rede Federal há dois tipos de carreira docente: EBTT e Magistério Superior (MS). De acordo com a instituição (UTFPR, 2022)⁷³, em 2022, o seu quadro docente era composto por 1.721 professores, dos quais, segundo informações enviadas aos pesquisadores por *e-mail*, 779 deles (45,26%) tinham carreira EBTT.

Na etapa de divulgação da pesquisa, o convite enviado à instituição solicitou a participação exclusiva do professor da carreira EBTT. Ao final, o número de participações alcançado (1,54% do total de professores da carreira EBTT) oferece dados importantes sobre o trabalho desses professores, conforme Quadro 10. A principal diferença nesse grupo de professores é a possibilidade de terem exercido a docência em cursos técnicos e, com a mudança para universidade tecnológica em 2005, passaram a concentrar o seu trabalho docente em turmas da graduação e da pós-graduação. Na instituição, apenas o *campus* Campo Mourão ainda oferta um curso técnico integrado ao ensino médio.

⁷³ Disponível em: [2022/02 - Banco de Professor Equivalente — Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR](#).

Quadro 10: Caracterização dos participantes vinculados à UTFPR

<i>Organização Administrativa</i>	<i>Posicionamento do participante sobre a carga horária de trabalho reservada à docência</i>	<i>Características</i>
<i>UTFPR (12)</i>	Baixa (1)	<ul style="list-style-type: none"> * Aposentado na carreira EBTT, embora ainda exerça a docência como professor voluntário. * Possui mais de 60 anos. * A carga horária reservada à docência nos cursos de pós-graduação ocupava entre 5 e 10 h/semana. * O planejamento didático para as aulas ocupava até 5 h/semana.
	Adequada (7)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (100,00%). * Idade igual ou superior a 50 anos (85,71%). * 71,43% tinham experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 100,00% tinham dez ou mais anos de experiência docente. * 42,86% tinham mais de 25 anos de vínculo com a Rede Federal. * 71,43% tinham entre 10 e 15 h/semana reservadas para a docência nos cursos de graduação. Não lecionavam na pós-graduação. * Quanto ao tempo de trabalho dedicado ao planejamento didático, notam-se dois subgrupos principais: o primeiro deles com até 5h/semana e o outro com 5 a 10h/semana dedicadas a esse planejamento, ambos com percentual em 42,86%. * 42,86% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 42,86% estão envolvidos em projetos de extensão.
	Alta/Muito alta (4)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (100,00%). * Idade entre 41 e 50 anos (75,00%). * 50,00% têm experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 100,00% possuíam dez ou mais anos de experiência docente. * 50,00% tinham entre 5 e 10 anos de vínculo com a Rede Federal. * Houve grande variação na carga horária semanal de trabalho dedicada à docência nos cursos de graduação. * Apenas um deles lecionava na pós-graduação (até 5 h/semana).

* Quanto ao tempo de trabalho dedicado ao planejamento didático, 100,00% apontaram reservarem até 5 h/semana.

* 50,00% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 25,00% estão envolvidos em projetos de extensão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os professores vinculados à UTFPR que participaram da pesquisa formam dois principais grupos: *adequada* (58,33%) e *alta/muito alta* (33,33%). Como semelhanças, os professores de ambos os grupos têm carreira do tipo 40h-DE, possuem experiência na educação básica anterior ao ingresso na Rede Federal, tinham experiência de 10 anos ou mais com a docência e o seu trabalho docente estava concentrado especialmente em turmas da graduação.

Como diferenciais, o grupo de professores (4) mais jovens (41 a 50 anos) tinha menor tempo de vínculo com a Rede Federal, consideravam *alta/muito alta* a carga horária de docência e reservavam até 5 h/semana para o planejamento das aulas. Dois deles estavam envolvidos em projetos de pesquisa e um deles com projeto de extensão.

Por outro lado, aqueles (7) que consideraram a sua carga horária de docência como *adequada* tinham idade igual ou superior a 50 anos, maior tempo de vínculo com a instituição, suas jornadas de trabalho para a docência ocupavam entre 10 e 15 h/semana e outras 10 h/semana eram reservadas ao planejamento das aulas. Dois deles estavam vinculados a projetos de pesquisa e de extensão, um apenas a projeto de pesquisa e outro apenas a projeto de extensão.

Entre os participantes da UTFPR, o tempo de vínculo com a instituição está inversamente relacionado à carga horária em sala de aula. O tempo dedicado a projetos de pesquisa e de extensão não parece ser o responsável por essa adequação da carga horária em sala de aula, dado os percentuais de participação dos participantes de ambos os grupos nesses projetos. Aqui, novamente, o tempo de preparação para o exercício da docência sofreu o impacto do número de aulas: quanto maior a carga horária em sala de aula, menor é o tempo reservado pelo professor para o planejamento das atividades.

Por fim, temos os participantes vinculados aos IF, as instituições sociais públicas mais recentes, criadas pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), embora muitos *campi* dos IF possuam história anterior à publicação dessa lei, criadas como escolas técnicas ou agrotécnicas.

Nesse grupo, a pesquisa conseguiu a participação de professores lotados em todos os 38 IF, resultado importante para as análises que propomos neste estudo, visto a capilaridade das suas unidades, a sua interiorização e o quanto as campanhas de expansão tanto fizeram aumentar a oferta da EPT no país quanto expôs a necessidade de se discutir a formação do

professor da carreira EBTT. Houve diferenças entre os percentuais de participação em cada IF, embora o percentual agrupado (2,23%) tenha sido comemorado. O Quadro 11 apresenta informações sobre a identidade e o trabalho desses professores.

Quadro 11: Caracterização dos participantes vinculados aos IF

<i>Organização Administrativa</i>	<i>Posicionamento do participante sobre a carga horária de trabalho reservada à docência</i>	<i>Características</i>
IF (881) ⁷⁴	Baixa (24)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (100,00%). * Quanto à idade, destacam-se dois subgrupos: professores com idade entre 41 e 50 anos (42,86%) e entre 31 e 40 anos (25,71%). * 66,67% tinham experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 70,08% tinham dez ou mais anos de experiência docente. * 20,83% tinham até 5 anos de vínculo com a Rede Federal; 29,17% tinham entre 5 e 10 anos; 29,17% tinham entre 10 e 15 anos; e 16,67% tinham mais de 15 anos de vínculo com a Rede. * 66,67% tinham até 10 h/semana de carga horária destinada à docência nos cursos técnicos. Para a docência na graduação, 41,67% tinham carga horária de até 10 h/semana. * 20,84% exerciam a docência na pós-graduação. * 45,83% disseram reservar até 5 h/semana para o planejamento das atividades didáticas. * 37,50% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 37,50% estão envolvidos em projetos de extensão.
	Adequada (396)	<ul style="list-style-type: none"> * Carreira 40h-DE (95,10%). * Quanto à idade, destacam-se dois subgrupos: professores com idade entre 31 e 40 anos (38,23%) e entre 41 e 50 anos (35,20%). * 73,99% tinham experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. * 77,53% tinham dez ou mais anos de experiência docente. * 19,70% tinham até 5 anos de vínculo com a Rede Federal; 37,88% tinham entre 5 e 10 anos; 28,79% tinham entre 10 e

⁷⁴ Especificamente para essa análise, desconsiderou-se a participação de professores que estavam exclusivamente na gestão da instituição, professores afastados do cargo para tratamento de saúde ou para afastados integralmente para formação em curso *stricto sensu*.

	<p>15 anos; e 11,87% tinham mais de 15 anos de vínculo com a Rede.</p> <p>* 51,77% tinham até 10 h/semana de carga horária destinada à docência nos cursos técnicos. Para a docência na graduação, 50,00% tinham carga horária de até 10 h/semana.</p> <p>* 20,96% exerciam a docência na pós-graduação.</p> <p>* 49,24% disseram reservar entre 5 e 10 h/semana para o planejamento das atividades didáticas.</p> <p>* 56,31% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 50,76% estão envolvidos em projetos de extensão.</p>
Alta/Muito alta (461)	<p>* Carreira 40h-DE (92,73%).</p> <p>* Quanto à idade, destacam-se dois subgrupos: professores com idade entre 31 e 40 anos (46,87%) e entre 41 e 50 anos (32,73%).</p> <p>* 72,02% têm experiência docente na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal.</p> <p>* 66,81% possuíam dez ou mais anos de experiência docente.</p> <p>* 27,65% tinham até 5 anos de vínculo com a Rede Federal; 32,75% tinham entre 5 e 10 anos; 28,20% tinham entre 10 e 15 anos; e 8,03% tinham mais de 15 anos de vínculo com a Rede.</p> <p>* 42,95% tinham até 10 h/semana de carga horária destinada à docência nos cursos técnicos. Para a docência na graduação, 48,37% tinham carga horária de até 10 h/semana.</p> <p>* 21,04% exerciam a docência na pós-graduação.</p> <p>* 45,12% disseram reservar entre 5 e 10 h/semana para o planejamento das atividades didáticas.</p> <p>* 60,09% estão envolvidos em projetos de pesquisa; e 48,59% estão envolvidos em projetos de extensão.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Conforme pode ser observado no quadro, o menor dos grupos (2,72%) é formado pelos participantes que disseram ter uma carga horária de docência *muito baixa/baixa*. Todos com carreira 40h-DE, se agrupam majoritariamente nas faixas etárias de 31 a 40 anos (25,71%) e de 41 a 50 anos (42,86%). Entre os seus integrantes, apenas 16,67% tinham vínculo com a Rede Federal antes da criação dos IF. Eles não diferem muito dos outros dois grupos quanto ao tempo total de docência e à experiência anterior na docência em turmas da educação básica. Também não diferem quanto ao índice de participação na pós-graduação.

Pelos percentuais de carga horária em sala, as aulas dos professores desse grupo estão mais concentradas nos cursos técnicos, com menor número de aulas na graduação. A participação em projetos de pesquisa e/ou de extensão é menor, com pouco mais de um terço deles participando dessas atividades nos *campi*. Por fim, o tempo de planejamento não apresenta a lógica exposta pelo trabalho dos professores das outras instituições da Rede Federal, visto que a carga horária de docência tida como *muito baixa/baixa* resulta em um tempo de planejamento também baixo (até 5 h/semana).

O segundo grupo (44,95%) é formado pelos professores que entendiam ser *adequada* a sua carga horária de trabalho semanal destinada à docência. A maioria deles tinha carreira 40h-DE e estavam na faixa etária entre 31 e 40 anos (38,23%) ou entre 41 e 50 anos (35,20%). Eram professores experientes e com histórico de docência na educação básica antes do ingresso na Rede Federal e 11,87% estavam na Rede antes da criação dos IF. A carga horária reservada à docência se mostrou mais homoganeamente distribuída entre cursos técnicos e de graduação e 20,00% deles atuavam na pós-graduação.

Esse grupo apresenta o segundo maior índice de participação em projetos de pesquisa (56 a cada 100) e o melhor índice na participação em projetos de extensão (51 em cada 100). O tempo destinado ao planejamento para a docência é maior que aquele do primeiro grupo, sendo praticamente equivalente ao tempo em sala de aula.

Por fim, o terceiro grupo é o maior deles (52,33%) e reúne os participantes que consideravam a sua carga horária de docência como *alta/muito alta*. Foi composto por professores majoritariamente com cargo do tipo 40h-DE, predominantemente nas faixas etárias de 31 a 40 anos (46,87%) e de 41 a 50 anos (32,73%), com experiência na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal. Em relação ao tempo de docência, sete em cada dez tinham tempo igual ou superior a dez anos.

A maior parte ingressou na Rede Federal já no formato atual, visto que apenas 8,03% têm mais de 15 anos de vínculo. Da mesma forma que no grupo anterior, os professores desse grupo têm certa homogeneidade na distribuição das aulas entre os cursos técnicos e de graduação e 20,00% deles atuavam na pós-graduação. Em média, o planejamento das atividades de docência ocupava, para a maior parte, entre 5 e 10 h/semana. Destaca-se a participação desse grupo em grupos de pesquisa (60 em cada 100) e de extensão (49 em cada 100).

Analisados em sua totalidade, os dados indicam que o professor dos IF tem idade entre 31 e 50 anos, majoritariamente. São professores com experiência na educação básica antes de ingressarem na Rede Federal, a maior parte com 10 anos ou mais de experiência docente. De

acordo com os dados, 85 em cada 100 professores da carreira EBTT vinculados aos IF assumiram seus cargos após a publicação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b).

Analisando os dados de todas as instituições sociais públicas que compõem a Rede Federal, o tempo de trabalho na instituição se mostrou mais determinante para o grupo que disse ter uma carga horária de docência *muito baixa/baixa*. Nos grupos dos participantes que disseram que essa carga horária era *adequada* e o grupo daqueles que a consideravam *alta/muito alta*, o “fator tempo de instituição” influenciou mais decisivamente na distribuição de um maior número de aulas para aqueles com até cinco anos de vínculo com a Rede Federal.

Apontam os dados que, em média, 57,78% dos professores dos IF participam de projetos de pesquisa, índice que, embora inferior aos índices observados entre os professores vinculados às ETV-UF (80,95%) e aos Cefet (74,29%), devem ser problematizados: instituições jovens, infraestrutura, muitas vezes, ainda em fase de conclusão, políticas de financiamento ainda incipientes, baixo número de bolsas CNPq (em virtude da ainda baixa produção científica), dentre outros fatores que impactam na proposição, aprovação e execução de projetos de pesquisa nos IF. Comparando os percentuais relativos à participação em projetos de extensão, o índice dos professores vinculados aos IF fica em 49,26%, resultado superior àquele obtido pelos professores vinculados às ETV-UF (47,62%) e inferior ao obtido pelos professores lotados nos Cefet (62,86%). O índice alcançado é bom, embora o contato com a comunidade externa por meio de projetos extensionistas deva ser continuamente incentivado em toda a Rede.

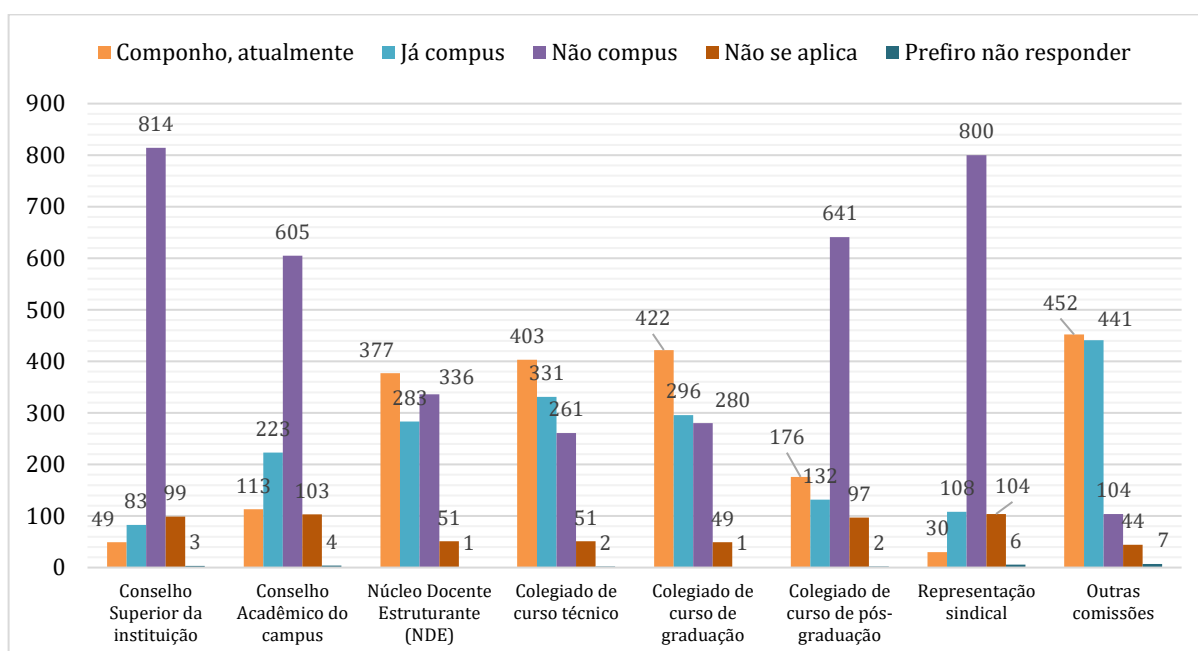
5.4. PARA ALÉM DA DOCÊNCIA: ATIVIDADES DE GESTÃO E PARTICIPAÇÃO EM COMISSÕES, CONSELHOS E ÓRGÃOS COLEGIADOS COMO PARTE DO TRABALHO DO PROFESSOR DA CARREIRA EBTT

Outra parte da carga horária semanal de trabalho do professor da carreira EBTT está reservada para a atuação em comissões, conselhos e/ou colegiados, em funções ou cargos de gestão e na representação sindical, conforme apontam os dados. A Figura 23⁷⁵ apresenta a participação dos participantes da pesquisa nesses espaços de discussões e decisões que impactam o trabalho docente na Rede Federal.

⁷⁵ Nesta seção, as marcações “Prefiro não responder” e “Não se aplica” serão apresentadas nos gráficos e nos quadros, mas serão desconsideradas para o cálculo dos percentuais aqui apresentados.

Dentre as opções oferecidas aos participantes, a atuação como conselheiro no órgão máximo deliberativo da instituição⁷⁶ obteve o menor percentual de participação (13,95%). Também foram poucos os participantes (14,71%) com histórico de representação sindical. Como destaques positivos de participação, aparecem a representação em comissões diversas (89,57%) e a participação em colegiados de cursos técnicos (73,77%), na graduação (71,94%) e na pós-graduação (32,46%). A participação como membro do NDE também se destacou, com 66,27% dos participantes tendo composto ou compondo o órgão no momento da pesquisa. Já a composição do Conselho Acadêmico (órgão deliberativo máximo no *campus*), embora menor, se mostrou representativa (35,71%).

Figura 23: Participação em conselhos, comissões e órgãos colegiados (até agosto/2022)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O Quadro 12, a seguir, apresenta os mesmos dados trazidos pela Figura 23, mas apresenta-os separados por organização administrativa da Rede Federal.

⁷⁶ No questionário, utilizamos a nomenclatura de Conselho Superior para a identificação dessa instância superior.

Quadro 12: Participação em comissões, conselhos e órgãos colegiados (até agosto/2022)

	Componho atualmente	Já compus	% Total	% Cefet	% CP2	% ETV-UF	% UTFPR	% IF
Conselho Superior da instituição	49	83	13,95%	14,29%	0,00%	33,33%	41,67%	11,99%
Conselho Acadêmico do campus	113	223	35,71%	48,57%	23,81%	38,10%	58,33%	31,18%
Núcleo Docente Estruturante (NDE)	377	283	66,27%	40,00%	9,52%	33,33%	83,33%	65,38%
Colegiado de curso técnico	403	331	73,77%	77,14%	9,52%	80,95%	50,00%	71,12%
Colegiado de curso de graduação	422	296	71,94%	42,86%	90,48%	9,52%	91,67%	71,85%
Colegiado de curso de pós-graduação	176	132	32,46%	22,86%	9,52%	23,81%	25,00%	30,24%
Representação sindical	30	108	14,71%	14,29%	0,00%	19,05%	33,33%	13,03%
Outras comissões	452	441	89,57%	82,86%	28,57%	76,19%	91,67%	86,65%

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Observamos em destaque a experiência dos participantes da UTFPR, com percentuais de participação elevados em quase todas as opções apresentadas pelo questionário, exceto para a representação sindical e para a composição de colegiado de cursos técnicos (reforçando que, desde 2005 a oferta da EPTNM tem diminuído e, hoje, somente um curso técnico integrado é ofertado pela instituição). No grupo dos participantes vinculados aos Cefet, o percentual para a representação sindical se iguala à representação no conselho superior da instituição; nesse grupo, o destaque está na participação em colegiados de cursos técnicos e em comissões diversas. O grupo formado pelos participantes do CP2 apresenta baixos índices de participação nos conselhos, colegiados e comissões da instituição, sendo o único destaque, a representação em colegiados dos cursos de graduação. No grupo dos participantes das ETV-UF, os destaques ficaram para a participação nos colegiados de cursos técnicos e em comissões diversas. Por fim, o grupo dos participantes vinculados aos IF apresentou destaque na maioria das opções, exceto nas representações sindical e no conselho superior da instituição.

Os dados confirmam que o trabalho do professor da carreira EBTT não se restringe ao tripé ensino-pesquisa-extensão e a participação em comissões, conselhos e órgãos colegiados é parte da carga horária semanal de trabalho de uma parcela significativa desses professores. Em

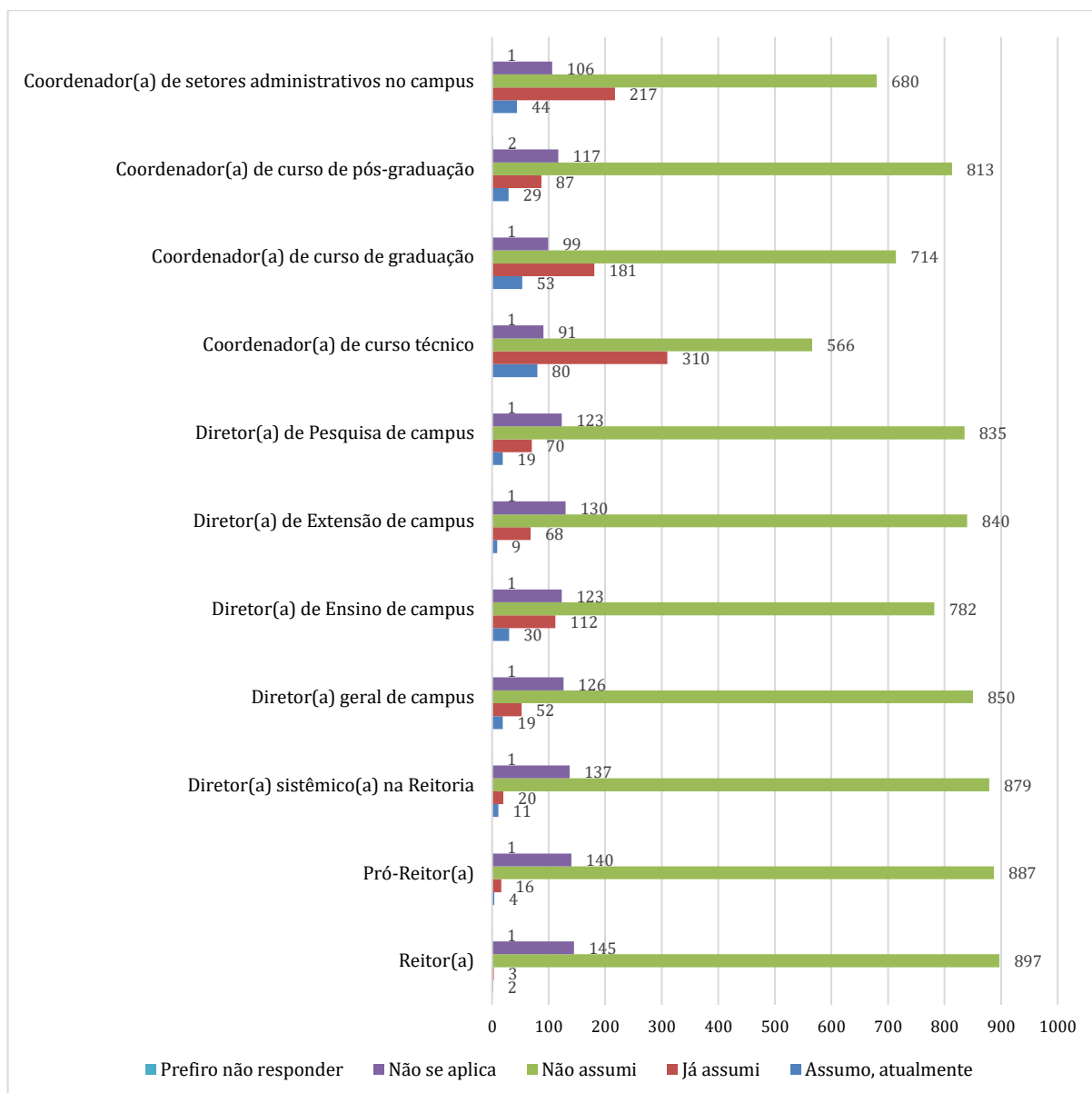
unidades menores é comum que um mesmo professor seja o representante do corpo docente em mais de um colegiado, além da necessidade de compor outros órgãos deliberativos e comissões.

De maneira geral, a participação nessas comissões, conselhos, núcleos e representação sindical constituem processos de formação docente. Os dados indicam que as participações nos colegiados de cursos técnicos e de graduação são atividades laborais comuns à maioria dos participantes da pesquisa. Por outro lado, a representação sindical foi uma das opções com o menor índice de marcações.

Cruzando estes dados com outra questão presente no *survey*, quando foram perguntados sobre a contribuição de diversas atividades acadêmicas e laborais nos seus processos de formação profissional, os participantes concordaram (média de 3,57 em 5,00) que a representação em órgão colegiado contribuiu/contribuía para a sua formação profissional. Por outro lado, para a representação em entidade sindical, a média das respostas ficou em 2,54, dado que indica que aqueles professores não entendem o espaço do sindicato como um local expressivo de formação e desenvolvimento profissional para a carreira EBTT.

Com foco no exercício em funções de gestão⁷⁷ (sendo os cargos de direção, as funções de confiança e as coordenações de cursos e de setores administrativos os mais comuns na estrutura das unidades da Rede Federal), os dados apontam que elas também compõem a jornada de trabalho de uma parcela significativa dos participantes da pesquisa. Assim, esses espaços também devem ser tomados como possibilidades formativas para o professor da carreira EBTT, conforme dados constantes na Figura 24.

⁷⁷ Esses cargos e funções podem resultar em retribuição financeira adicional (CD, FG, FUC) e, para alguns desses cargos, há a contratação de professor substituto para assumir a docência na unidade de lotação do substituído.

Figura 24⁷⁸: Cargos e funções de gestão (ocupados até agosto/2022)

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os dados apontam que, de abril a agosto de 2022, o número de participantes com histórico na ocupação de cargo ou função administrativa era: reitor (2); pró-reitor (4); diretoria sistêmica (11); diretoria de *campus* (19); diretoria de ensino (30); diretoria de extensão (9);

⁷⁸ Analisando os dados, nota-se um maior índice de marcações do tipo “Não se aplica”. Após deliberações e análise pelos pesquisadores, creditamos esse fato a duas possibilidades: *i*) à diversidade de estruturas administrativas nas diferentes instituições da Rede; e/ou *ii*) outros fatores que fogem ao controle dos pesquisadores (como o cansaço ou mesmo a marcação aleatória por parte do participante). Tendo como foco a primeira possibilidade, pois nos parece bastante razoável, entendemos que o cargo de Reitor da Universidade não é facultado ao professor da carreira EBTT nas ETV-UF (pelo Decreto nº 1.916/1996 o cargo de reitor e vice-reitor somente podem ser ocupados por professores da carreira do Magistério Superior); na ETV-UF há o cargo de Diretor. Há ainda os casos dos participantes vinculados aos *campi* avançados dos IF onde a estrutura organizacional é modesta e pode não haver muitos dos cargos e funções elencados na questão.

diretoria de pesquisa (19); coordenação de cursos técnicos (80), de graduação (53), de pós-graduação (29); e coordenação de setores administrativos (44).

Também foi significativa a quantidade de participantes que ocuparam esses cargos e/ou funções de gestão em suas unidades, com destaque para os participantes com experiência na coordenação de cursos técnicos (40,79%), na gestão de setores administrativos no *campus* (27,74%), na coordenação de cursos de graduação (24,68%) e no cargo de diretor do ensino no *campus* (15,37%). Por outro lado, os cargos com os menores percentuais de experiência são os cargos de pró-reitor e reitor, cujos percentuais ficaram em 2,21% e 0,55%, respectivamente; pela quantidade desses cargos e o amplitude da *survey*, esses índices se mostram factíveis.

Usando o mesmo recurso metodológico da questão anterior, o Quadro 13 apresenta os dados da Figura 24 discriminados por organização administrativa de vínculo dos participantes.

Quadro 13: Cargos e/ou função de confiança e/ou coordenação (assumidos até agosto/2022)

	Assumo atualmente	Já assumi	% Total	% Cefet	% CP2	% ETV-UF	% UTFPR	% IF
Reitor(a)	2	3	0,55%	0,00%	0,00%	[4,76%]*	0,00%	0,42%
Pró-Reitor(a)	4	16	2,21%	2,86%	4,76%	4,76%	0,00%	1,77%
Diretor(a) sistêmico(a) na Reitoria	11	20	3,41%	0,00%	0,00%	9,52%	0,00%	3,02%
Diretor(a) geral de <i>campus</i>	19	52	7,71%	0,00%	0,00%	9,52%	0,00%	7,19%
Diretor(a) de Ensino de <i>campus</i>	30	112	15,37%	5,71%	9,52%	14,29%	25,00%	13,76%
Diretor(a) de Pesquisa de <i>campus</i>	19	70	8,40%	0,00%	4,76%	9,52%	0,00%	8,97%
Diretor(a) de Extensão de <i>campus</i>	9	68	9,63%	0,00%	0,00%	14,29%	16,67%	7,51%
Coordenador(a) de curso técnico	80	310	40,79%	45,71%	14,29%	52,38%	33,33%	37,12%
Coordenador(a) de curso de graduação	53	181	24,68%	14,29%	0,00%	9,52%	41,67%	23,15%
Coordenador(a) de curso de pós-graduação	29	87	12,49%	8,57%	4,76%	14,29%	0,00%	11,37%
Coordenador(a) de setores administrativos no <i>campus</i>	44	217	27,74%	14,29%	14,29%	23,81%	41,67%	25,34%

* Pelos limites do Decreto nº 1.916/1996, uma investigação mais detalhada poderá confirmar se o cargo de reitor foi ocupado antes da publicação desse decreto, se foi ocupado em outra(s) instituição(ões) da Rede Federal ou se foi um erro de marcação ao item.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Pela própria distribuição dos cargos e funções, não destoam a comprovação de que entre os participantes, é maior o percentual de ocupação desses espaços administrativos nos *campi*. Assim, aparecem em destaque, a experiência dos participantes, nesta ordem: como coordenadores de cursos técnicos (exceto para os participantes do CP2), como coordenadores de setores administrativos (especialmente para os participantes da UTFPR, embora mereçam destaque pelo percentual os participantes das ETV-UF e IF), coordenadores de cursos de graduação (especialmente para os participantes da UTFPR) e como diretores de ensino de suas unidades de lotação (especialmente para os participantes da UTFPR, embora mereçam destaque pelo percentual os participantes das ETV-UF e IF).

Por fim, 68 participantes (6,49%) indicaram que suas jornadas para essas funções lhes imputam a reserva de mais de 20 horas semanais, sugerindo ser o cargo/função o seu atual e principal (ou exclusivo) na instituição à época da pesquisa.

5.5. PLURALIDADES DA CARREIRA EBTT

Em Nóvoa (2017), entendemos que a pesquisa que ora desenvolvemos e que busca identificar o professor que atua na Rede e mapear as ações de formação docente oportunizadas a ele, não se sustentará sem uma análise da realidade escolar do trabalho desse profissional. Não se trata de falar *sobre* o seu trabalho, mas a partir do contato *com* o professor da Rede Federal, entender como são os seus espaços cotidianos de trabalho. Ainda de acordo com o autor, é valoroso o estudo que investiga “[...] a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa” (p. 1.128), entendendo que a formação docente deve propiciar espaço para “[...] uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, 2017, p. 1.128).

Assim, ao final deste capítulo que inaugura a apresentação dos dados coletados de uma significativa parcela dos professores da carreira EBTT que atuam na Rede Federal, em suas diversas instituições, pudemos conhecer sua constituição sociodemográfica, a formação e as suas condições de trabalho. A seguir, adotaremos o procedimento metodológico de tomar a amostra de professores que participaram da pesquisa como se compusessem um grupo único de 100 participantes, chamado de grupo *Amostrat*. Nele,

- i. 54 professores são do sexo masculino.
- ii. 64 têm pele branca.

- iii. a sua quase totalidade (96) tem vínculo efetivo na instituição e 94 deles têm carreira do tipo 40h-DE.
- iv. quanto à idade, prevalecem dois principais subgrupos:
 - a. 42 professores estão na faixa etária de 31 a 40 anos; e
 - b. 34 têm entre 41 e 50 anos
- v. quanto à lotação desses profissionais nas instituições⁷⁹,
 - a. 91 professores estão vinculados aos IF;
 - b. 4 professores estão vinculados aos Cefet;
 - c. 3 professores têm vínculo com o CP2; e
 - d. 2 professores estão lotados nas ETV-UF.
- vi. a sua maior parte (73) já tinha experiência docente em turmas da educação básica antes de ingressarem na carreira EBTT.
- vii. estão reunidos professores com experiência docente, prevalecendo quatro subgrupos:
 - a. 29 professores têm entre 10 e 15 anos;
 - b. 18 professores têm entre 15 e 20 anos;
 - c. 12 professores têm entre 20 e 25 anos; e
 - d. 13 professores com mais de 25 anos.
- viii. quanto ao tempo de vínculo à carreira EBTT, observam-se três principais subgrupos:
 - a. 6 professores do grupo são recém-chegados (até 5 anos de carreira);
 - b. 36 deles têm entre 5 e 10 anos na carreira; e
 - c. 30 têm entre 10 e 15 anos na carreira.
- ix. é mais comum que o professor tenha vínculo específico com um *campus* (apenas cinco dos seus integrantes trabalham em mais de um *campus*).
- x. os professores lecionam em vários tipos de curso. Assim, a docência em diferentes tipos e níveis de cursos é uma realidade no seu cotidiano de trabalho, sendo que
 - a. 65 professores lecionam na graduação.
 - b. 64 professores lecionam em cursos técnicos integrados.
 - c. 31 professores lecionam em cursos técnicos subsequentes; e
 - d. 12 professores lecionam em cursos técnicos concomitantes.
 - e. 22 professores lecionam na pós-graduação; e

⁷⁹ Excluída a UTFPR, pela especificidade de terem professores da carreira EBTT e do Magistério Superior.

f. 12 professores lecionam em cursos de formação profissional (Fic).

A formação acadêmica dos integrantes da *Amostral* é variada e muito qualificada, conforme indicam os dados da pesquisa. Com formação em curso técnico de nível médio tem-se 44 integrantes. No grupo *Amostral* é comum encontrarmos professores com mais de um tipo de graduação, com destaque para o número de bacharéis (64) e de licenciados (58). Com pós-graduação *stricto sensu* concluída, encontramos 46 mestres e 49 doutores. Os dados indicam ainda que a formação acadêmica desses professores foi obtida principalmente em instituições de ensino públicas: 75 deles são graduados/graduandos dessas instituições; 82 são mestres/mestrandos também oriundos delas; e 51 tiveram/têm as instituições públicas de ensino como vínculo de formação no doutorado.

Especialmente após a publicação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), com a consequente criação dos IF e a reconstituição da Rede Federal, o campo de trabalho para o professor da carreira EBTT aumentou consideravelmente. Basta retornarmos ao terceiro capítulo para entendermos como esse campo laboral foi ampliado, especialmente no período entre 2003 e 2014, devido às sucessivas fases de expansão da Rede.

O modelo de concursos de provas e títulos que organiza o ingresso na carreira EBTT exige, quase sempre, uma formação acadêmica mais elevada dos candidatos. Essa afirmação pode ser comprovada pelos dados que constam no grupo *Amostral*:

- i. 88 membros tinham concluído pelo menos um curso de pós-graduação quando ingressaram na carreira EBTT e, deles,
 - a. 68 já tinham concluído uma pós-graduação *stricto sensu*, sendo:
 - i. 51 mestres; e
 - ii. 17 doutores.

Já estando vinculado à carreira EBTT, uma das condições que impacta diretamente tanto no planejamento quanto na materialização de um curso de formação continuada em nível *stricto sensu* é a possibilidade de o professor conseguir afastamento (parcial ou total) das suas atividades laborais para se dedicar à pesquisa. É na Lei nº 8.112/1990 (Brasil, 1990) que está registrado esse direito, contudo, com condicionantes para o seu usufruto:

Art. 96-A. O servidor poderá, no interesse da Administração, e desde que a participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, para participar em programa de pós-graduação *stricto sensu* em instituição de ensino superior no País.

§ 1º Ato do dirigente máximo do órgão ou entidade definirá, em conformidade com a legislação vigente, os programas de capacitação e os critérios para participação em

programas de pós-graduação no País, com ou sem afastamento do servidor, que serão avaliados por um comitê constituído para este fim.

§ 2º Os afastamentos para realização de programas de mestrado e doutorado somente serão concedidos aos servidores titulares de cargos efetivos no respectivo órgão ou entidade há pelo menos 3 (três) anos para mestrado e 4 (quatro) anos para doutorado, incluído o período de estágio probatório, que não tenham se afastado por licença para tratar de assuntos particulares para gozo de licença capacitação ou com fundamento neste artigo nos 2 (dois) anos anteriores à data da solicitação de afastamento.

§ 3º Os afastamentos para realização de programas de pós-doutorado somente serão concedidos aos servidores titulares de cargos efetivo no respectivo órgão ou entidade há pelo menos quatro anos, incluído o período de estágio probatório, e que não tenham se afastado por licença para tratar de assuntos particulares ou com fundamento neste artigo, nos quatro anos anteriores à data da solicitação de afastamento.

§ 4º Os servidores beneficiados pelos afastamentos previstos nos §§ 1º, 2º e 3º deste artigo terão que permanecer no exercício de suas funções após o seu retorno por um período igual ao do afastamento concedido (Brasil, 1990).

A legislação estabelece que o processo de afastamento das funções docentes para a formação continuada em curso *stricto sensu* é um *direito* do professor, embora esteja condicionado ao *interesse da Administração*. Segundo a lei, esse *direito* será usufruído pelo servidor quando demonstrada a incompatibilidade da formação e a permanência do servidor na função docente. Além disso, a lei estabelece os prazos para o afastamento e para a permanência do servidor na sua função após findado o prazo concedido para a formação.

Antes de ingressarem no grupo *Amostral*, 32 professores ainda não tinham concluído um curso *stricto sensu*. Na análise do percurso profissional desses professores, observa-se acréscimo em suas formações acadêmicas, podendo ser uma sinalização de efeitos de políticas institucionais de incentivo à qualificação profissional para a carreira EBTT (foco do próximo capítulo) ou por iniciativa própria do professor. No momento da coleta de dados,

- i. 27 deles tinham concluído um ou mais cursos *stricto sensu* durante o exercício na carreira EBTT, sendo que,
 - a. 19 deles tinham concluído o mestrado; e
 - b. 8 deles tinham o título de doutorado (e um deles tinha finalizado pelo menos um estágio de pós-doutoramento).

Mas, afinal, em quais condições esse integrante pôde progredir academicamente enquanto exercia a docência? Entre os 19 “novos mestres” do grupo *Amostral*,

- i. a maioria deles (11) tinha até 10 anos na carreira EBTT;
- ii. a quase totalidade (18) estava vinculada a IF; e
- iii. o afastamento para a capacitação não foi uma garantia para todos, sendo que:
 - a. 3 obtiveram afastamento parcial; e
 - b. 4 tiveram aprovação para o afastamento integral.

Por sua vez, entre os 8 “novos doutores” do grupo *Amostral*,

- i. 3 tinham entre 10 e 15 anos na carreira EBTT;
- ii. a quase totalidade (7) estava lotada nos IF; e
- iii. a aprovação para o afastamento das atividades acadêmicas dá sinais de ser mais comum, visto que:
 - a. 3 obtiveram aprovação para afastamento parcial; e
 - b. 3 se afastaram integralmente para o doutorado.

No grupo *Amostral*, mesmo o participante com carga horária chancelada por ele como *alta/muito alta* tem participado de projetos de pesquisa e/ou de extensão, seja como coordenador ou como membro, com percentual muito semelhante ao daqueles integrantes que disseram ter uma carga horária de docência *adequada*. Pelo contrário, a maior parte dos professores que disseram ter uma carga horária de docência *muito baixa/baixa* tinham pouco vínculo com projetos de pesquisa e/ou extensão em seus *campi*.

Os dados apontam que a participação do professor da carreira EBTT em projetos de pesquisa e/ou de extensão independe da sua carga horária na docência e apresenta sinais de que essas atividades estão relacionadas a um compromisso com a sua formação profissional e com a formação dos seus estudantes. Prova disso é que, ao serem questionados sobre a importância desses projetos em sua formação profissional, os professores que consideravam sua carga horária de docência *adequada* e *alta/muito alta* atribuíram graus de contribuição de 4,0 para os projetos de extensão e 4,2 para os projetos de pesquisa (numa escala *Likert* de 1 a 5) para a sua formação profissional.

Aqui é importante trazer o posicionamento de Moura (2014) sobre o papel da pesquisa para a formação do professor, zelando para que ela não o afaste da sua responsabilidade social. Concordando com Araújo (2009), o autor defende que o atributo do “saber do pesquisador” não deve ser entendido como credencial para que o pesquisador se limite ou se torne exclusivo em atividades de pesquisa, mas que utilize os saberes da pesquisa para promover a sua autonomia intelectual em suas atividades docentes. E continua:

Incorporar esse princípio [*pedagógico da pesquisa*] é fundamental se o que se deseja é formar docentes que não sejam meros aplicadores de conhecimentos, de materiais didáticos, de experimentos etc. produzidos por especialistas. Ele pode planejar e executar sua prática pedagógica a partir de seus próprios conhecimentos, produzir seu próprio material didático etc. Desse modo, a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a dimensão intelectual do professor. É, ainda, a partir desse princípio pedagógico que o professor poderá contribuir para que o estudante também construa a sua autonomia intelectual, pois ela o instiga no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que ele não incorpore pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum,

escolares ou científicos. Da mesma forma, estimula o estudo e a busca de soluções para as questões teóricas e práticas do cotidiano, cientificamente (Moura, 2014, p. 97).

Agindo dessa forma, a ciência e a pesquisa se revestem de sentido social e, portanto, a pesquisa e a tecnologia delas advindas são entendidas como funções sociais e, como tal, podem ser direcionadas para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que a produção de conhecimentos, bens e serviços “[...] tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva” (Moura, 2014, p. 98), superando a condição atual em que “[...] ciência e tecnologia são submetidas à racionalidade hegemônica para produzir bens de consumo visando fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos” (Moura, 2014, p. 98).

Para a maior parte dos integrantes do grupo *Amostral*, as atividades de gestão escolar e a participação em comissões, conselhos e órgãos colegiados são parte do seu trabalho docente, mas não são entendidas como importantes para a sua formação profissional. Outra constatação trazida pelos dados é que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, embora sejam reconhecidos como positivos para a sua formação profissional e para a sua prática docente, não são considerados relevantes para a ocupação de cargos ou funções administrativas na instituição. Ao serem questionados sobre o quanto a formação *stricto sensu* era valorizada para a ocupação de cargos no grupo *Amostral*, sendo-lhe apresentada a escala de 1 (pouco valorizada) a 5 (muito valorizada), o conceito médio atribuído pelos participantes ficou em 3,2. O valor pode ser considerado neutro, ou seja, o participante entende que outros requisitos são exigidos do professor que assumirá esses cargos/funções, sendo a sua formação acadêmica um fator pouco relevante ou não decisivo.

Por fim, ao apresentarmos os dados coletados que dizem respeito ao trabalho docente com atividades na docência, na coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, na ocupação de cargos de direção e/ou funções de confiança e na participação em comissões e órgãos colegiados, há que se defender a manutenção da integralização dos quadros de profissionais docentes nas instituições da Rede Federal, cenário que se mostrou preocupante no período de 2016 a 2022.

E essa defesa se torna fundamental, pois afeta a saúde do professor e, conseqüentemente, a qualidade do seu trabalho que, por sua vez, impacta diretamente no papel formativo do ensino ofertado pela Rede Federal, para o qual defendemos que seja de formação para o trabalho e para a cidadania. Sob o risco constante da lógica capitalista de *taylorização* do processo educativo, caso assuma demasiadas funções nas suas unidades de lotação, o quadro de intensificação do trabalho do professor da carreira EBTT pode gerar diversos efeitos nocivos.

Em um ambiente de intensificação do trabalho, corre-se o risco de observarmos o fenômeno da *proletarização* da profissão docente caracterizada pela “[...] subtração progressiva de uma série de qualidades [*podem conduzir*] os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (Contreras, 2012, p. 37). Esse processo de acúmulo de tarefas resulta em um quadro de duplo prejuízo, pois

De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (Torres, 1991, p. 199). A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (Contreras, 2012, p. 41-42).

Ainda de acordo com o autor, rompendo os limites das empresas, a lógica racionalizadora neoliberal (produzir mais com menos recursos) é agora, também, parte dos objetivos do Estado e, tendo a oferta de educação pública como um dos seus deveres, também as escolas e os professores passam a ser condicionados por essa lógica neoliberal. Embora o produto do processo educativo seja abstrato, os seus custos não são.

Assim, “[...] o Estado se encontra diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e o processo de acumulação” (Contreras, 2012, p. 40), o que lhe obriga a propor políticas de apoio à produção e políticas de reprodutibilidade; estas últimas, no âmbito da Educação, têm instaurado o processo de racionalização técnica aos currículos escolares e, conseqüentemente, trazendo efeitos na autonomia do professor e no seu trabalho docente. As políticas de reprodutibilidade, assim, cumprirão “[...] a dupla missão de desenvolver uma mão de obra de acordo com as necessidades da produção, e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica” (Contreras, 2012, p. 40).

Sobre essas condições de trabalho, houve registros por parte dos participantes da pesquisa, que alertam para as condições de trabalho que impactam nos seus processos de desenvolvimento profissional.

Precisamos ser mais valorizados. Infelizmente a carreira EBTT na UTFPR está em extinção e isso traz inúmeros problemas, pois professores EBTT estão se aposentando e não estamos tendo a reposição das vagas; isso compromete o andamento dos cursos e das atividades. É necessário rever essa política (PARTICIPANTE DA PESQUISA, UTFPR, mestrado, mais de 20 anos na docência, com mais de 15 deles na carreira EBTT).

A SESU/SETEC deveriam se entender sobre qual dos dois é responsável pelos Colégios Técnicos. Como gostamos de comentar, os docentes dos Colégios Técnicos são filhos sem pai nem mãe (PARTICIPANTE DA PESQUISA, UFPI-CTF, mestrado, mais de 20 anos na docência, com mais de 15 deles na carreira EBTT).

Nesses excertos, temos que as questões administrativas impactam no trabalho docente, sendo a primeira, institucional, e a segunda, em nível nacional. São questões sensíveis, visto que os participantes da UTFPR relatam o que seria uma perda de vagas da carreira EBTT e a sua possível substituição por vagas da carreira do Magistério Superior, ou seja, está em disputa não somente a divisão entre as equipes docentes, mas a própria identidade do professor e da instituição de ensino. Aponta-se para uma divisão entre duas equipes distintas dentro da mesma instituição que ainda se soma à sensação de abandono por parte da Sesu e/ou da Setec, definido pelo participante como se as ETV-UF fossem “filhos sem pai e sem mãe”.

A sobrecarga de trabalho e o perigo da precarização do trabalho e da carreira EBTT, especialmente em regiões do país onde o número de professores é reduzido, se destacam como preocupações para a condição docente na Rede Federal. O participante questiona o uso, por parte da Capes, das mesmas regras para qualificar o trabalho e a pesquisa dos professores dessa carreira e daquela do Magistério Superior (o que dificulta o fomento de verbas e bolsas para pesquisas desenvolvidas nos IF, por exemplo), prejudicando a expansão da oferta de cursos de pós-graduação pela Rede.

A verticalização do ensino que nossa lei prevê, desde cursos FIC à Pós-graduação conjugados com pesquisa, extensão, inovação e gestão, só é possível quando os Professores EBTT trabalham muito mais que 40 horas semanais e isso cria uma dificuldade enorme para a consolidação dessas atividades. A Capes não nos trata de acordo com nossas especificidades, passando a mesma régua de produtividade das universidades, o que torna, por exemplo, a consolidação de cursos *stricto sensu* na rede totalmente dificultosa, principalmente em instituições do Norte onde o quadro de pessoal é bem mais reduzido (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFPA, mestrado, mais de 2 anos na docência, exclusivamente na carreira EBTT).

A discriminação pelo governo das ações de pesquisa na rede de ensino técnico e tecnológico dificulta bastante a atuação e expansão nesta área dentro destas entidades. A falta de estímulo às pós-graduações agrava este quadro: é o excesso de carga horária em ensino, a falta de professores, a raridade em dispensas totais ou parciais para os cursos e até a redução constante de verbas para a pesquisa (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFPE, doutorado, mais de 20 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Conhecendo os dados sociodemográficos e elementos da trajetória de formação dos participantes da pesquisa, ratificamos o quanto a Rede Federal é diversa. Ao cotejarmos os dados, entendemos a importância de analisá-los em seus coletivos profissionais, em suas *comunidades profissionais docentes* (Nóvoa, 2017, 2019) ou em suas *comunidades de*

aprendizagem (Imbernón, 2009). Embora não discordemos dos termos trazidos por esses autores, pela diversidade de instituições sociais públicas presentes na Rede Federal e pelos diferentes cotidianos de trabalho para o professor da carreira EBTT, embora as tomemos em um propósito único de formação, identificaremos essas instituições (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR) como *unidades descentralizadas* (Apple, 2017). Isso porque, se imbuídas de um mesmo propósito de formação omnilateral e parceiras em um projeto de profissionalização para a carreira EBTT, que pautem a formação e o trabalho docente voltados para a formação do estudante para a cidadania e para o trabalho, estaremos diante de um projeto que se materializará como travessia para uma política de formação docente contra-hegemônica para a educação pública brasileira.

Investigar as ações de formação do professor da carreira EBTT se torna importante para discutirmos o trabalho e o desenvolvimento profissional docente na Rede Federal e seu potencial para que o processo educativo ofertado aos estudantes cumpra o preceito constitucional de formação para o trabalho e para a cidadania.

CAPÍTULO 6 – PERCURSOS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA CARREIRA EBTT

Neste capítulo analisamos os percursos formativos que têm constituído os processos de profissionalização da carreira EBTT nos limites históricos da Rede Federal, especialmente os da formação inicial, e as ações de formação continuada por eles selecionadas e/ou induzidas pelas instituições sociais públicas que compõem a Rede. Portanto, este capítulo está voltado para a apresentação de análises sobre as ações propostas pelo Estado brasileiro, ao longo da história, para a formação do professor que atua na educação profissional.

Defendemos a proposição de uma política pública permanente para a formação de professores no Brasil e, especificamente, para o reconhecimento da necessidade de uma formação para a docência na EPT, denunciando a lógica histórica de considerar a formação desse professor por meio de programas imediatistas, provisórios e pragmáticos, alinhados ao atendimento das demandas produtivistas do capitalismo (Araújo, 2008; Machado, 2008; Moura, 2008, 2014; Oliveira, 2017; Costa; Meneses Filho, 2018; dentre outros). Nessa esteira, tomamos como alicerce a defesa de uma educação que forme para a cidadania e para o trabalho, tendo a Rede Federal como espaço para esse exercício de construção que, progressivamente, contribuirá para a política de formação de professores para a educação pública brasileira.

6.1. PROCESSO CONTÍNUO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Com Diniz-Pereira (2019), consideramos as duas dicotomias históricas no campo da formação docente: a primeira, entre a formação inicial e a continuada, e a segunda, entre a formação e o trabalho docente. Segundo o autor, historicamente, o campo da formação docente no Brasil vem tratando a formação docente como restrita aos cursos de preparação de professores ofertados nas universidades, em outras instituições de ensino superior e ou no curso Normal (em nível de ensino médio), e que, somente a partir da primeira metade da década de 1990, passou-se a discutir a formação docente como etapa que não se encerra com a conclusão do curso de formação inicial, mas se apresenta como um *continuum* que começa nesse e se prolonga nas ações de formação continuada. Alinhando-se a esse entendimento de formação contínua, o autor concebe a ideia do desenvolvimento profissional docente de maneira não dissociada do próprio trabalho do professor, afirmando que

[...] ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos) (Diniz-Pereira, 2019, p. 71).

Franco (2019) também entende a formação docente pelo princípio da continuidade, acrescentando considerá-la processual e dialética e, portanto, condicionada às circunstâncias que se multideterminam. Para a autora, esse processo tem na escola o seu espaço preferencial para o seu exercício, mesmo entendimento de Nóvoa (2017, 2019). O mais importante, continua Franco (2019), é refutar a ideia de que a formação continuada se constitua como remendo àquilo que faltou à formação inicial. É preciso entendê-la em sua função de integrar as dimensões pessoal e formativa do professor, “[...] articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente” (Franco, 2019, p. 98).

Nessa direção, o processo formativo “[...] começa antes da escola e cria diálogos com a educação escolar e pós escolar [*pois*] as influências que recebemos são múltiplas e nos colocam em perpétuo aprender” (Franco, 2019, p. 98-99). As ações de formação continuada são, portanto, parte de um processo contínuo de formação que começa antes mesmo de frequentarmos a escola e que não se encerra quando concluimos uma etapa da nossa formação escolar. Assim, não faz sentido analisarmos a formação continuada como estanque, como uma fase da formação docente.

Franco (2019) defende, ainda, que a formação continuada deve ser entendida como componente da formação permanente e inexorável do professor. Para ela, entendida dessa forma, a formação continuada deixa de lado as interpretações que a veem como “[...] tarefas trazidas pelos outros, em momentos esporádicos na rotina da escola [*mas, pelo contrário, essa formação*] precisa trazer componentes da própria vida do professor e desenvolver-se em interpretações partilhadas, nos meandros de sua prática; nos interstícios de sua vida” (Franco, 2019, p. 100). Observamos que, para a autora, o processo formativo do professor (do qual as ações de formação continuada são parte) deve ser significativo para ele, sob o risco de não contribuir para o seu processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2019), embora a formação (inicial e continuada) seja um dos elementos que possibilitam o desenvolvimento profissional do professor, ela não é a única e, tampouco, é

o seu elemento decisivo. Para o autor, o desenvolvimento profissional dos professores pode ser definido como “[...] *qualquer tentativa sistemática de melhorar a prática de trabalho, as crenças e o conhecimento profissional, com o objetivo de aumentar a qualidade do ensino, da pesquisa e da gestão*” (Imbernón, 2019, p. 155, destaques do autor)⁸⁰.

Imbernón (2019) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores não acontece apenas pelo desenvolvimento pedagógico, pelo autoconhecimento e pelo desenvolvimento cognitivo, mas lança luz sobre o que considera fundamental para avaliar o desenvolvimento profissional: a situação *laboral* dos professores.

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que os professores progridam no exercício de sua profissão. Uma melhor formação facilitará sem dúvida este desenvolvimento, mas a melhoria dos outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, ambiente de trabalho, legislação trabalhista...) também o fará e de forma muito decisiva. Podemos usufruir de uma excelente política de formação e deparar-nos com o paradoxo de uma evolução profissional próxima da proletarização, simplesmente porque os outros fatores de desenvolvimento não estão suficientemente garantidos nesta melhoria (Imbernón, 2019, p. 154-155).⁸¹

Assim, um professor pode ter elevada formação acadêmica e um baixo desenvolvimento profissional, pois este deve ser analisado pelo trabalho que o profissional exerce, e não pelo conhecimento que ele possui. Ou seja, quando abordamos o desenvolvimento profissional docente por essa ótica, leva-se em consideração a especificidade profissional desse trabalhador, o espaço onde acontece o trabalho docente e a potencialidade/fragilidade desse trabalho para a promoção de mudanças na estrutura social vigente.

Diniz-Pereira (2019) também atribui às condições laborais um papel fundamental para o desenvolvimento profissional docente. Segundo o autor, o cenário de precariedade das instituições de ensino é fator que deve ser levado em consideração, pois afeta o trabalho cotidiano dos professores. No entanto, garantidas condições dignas para o exercício docente, a escola se estabelece “[...] como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva e individual de saberes e práticas” (Diniz-Pereira, 2019, p. 72). Por essa perspectiva, a escola se constitui ambiente em constante

⁸⁰ Do original: Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser *todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión.*

⁸¹ Do original: El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también lo hará y de forma muy decisiva. Podemos disfrutar de una excelente política de formación y encontrarnos con la paradoja de un desarrollo profesional cercano a la proletarización, simplemente porque los otros factores de desarrollo no están suficientemente garantizados en esa mejora.

construção e os sujeitos que nela trabalham vão também se formando, construindo-se profissionalmente e, para isso, discutir a escola e os processos que nela acontecem é vital para que dessas análises surjam propostas coletivas para melhorias desse espaço de trabalho e de desenvolvimento profissional.

Se a escola não se constitui como um ambiente que garanta condições adequadas para o trabalho docente, em vez de ser um local que contribua para o desenvolvimento profissional, ela pode assumir-se como *locus* para a “[...] precarização das condições, a intensificação do trabalho e o maior controle sobre os docentes [*levando*] à deformação gradativa desses profissionais [...]” (Diniz-Pereira, 2019, p. 72-73). Assim, continua o autor, só se pode analisar o desenvolvimento profissional dos professores em nosso país se forem agregadas à análise as condições de trabalho desses profissionais e,

[...] pensando a especificidade da condição docente no Brasil, insisto que não podemos usar esse conceito em nosso país sem reivindicar a garantia das condições adequadas para a realização do trabalho docente em nossas escolas, do contrário, em vez de se formar e de se desenvolver profissionalmente, a/o trabalhadora/trabalhador da educação estará, na realidade, se deformando à medida que exerce a profissão docente (Diniz-Pereira, 2019, p. 73).

No processo contínuo do desenvolvimento profissional docente, também é possível acrescentar às ações que acontecem no seio da escola, outras ações de formação que permitam que os professores se encontrem com “[...] profissionais de outras escolas e vivenciem momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre suas ações” (Diniz-Pereira, 2019, p. 72). Nessa defesa, nota-se alinhamento ao conceito de unidades descentralizadas defendido por Apple (2017), que será retomado mais à frente.

No processo de desenvolvimento profissional, Freire (1997) defende que, daquele que ensina, deve ser exigido o preparo e a revisão constante dos seus conhecimentos. Para o autor, o fato de o professor aprender no processo de ensinar não lhe desobriga da responsabilidade de se preparar para a docência. Nas palavras do autor:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p. 19).

Como vimos no capítulo anterior, o grupo *Amostrai* é formado por professores com diferentes tipos de formação e em diferentes áreas do conhecimento, não sendo incomum que seus integrantes tenham mais de um tipo de formação acadêmica e em diferentes áreas de formação em nível de graduação. Vimos que esses professores têm investido na formação *stricto sensu*, muitos deles, antes mesmo de ingressar na carreira EBTT, e, uma vez servidores efetivos, têm mantido esse investimento, segundo os dados.

Conforme Moura (2014), a formação do professor que trabalha na educação profissional deve ser analisada em suas duas dimensões: “[...] a formação na área de conhecimentos específicos, adquiridos na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente, *stricto sensu*; e a formação pedagógica, incluindo, as especificidades da EP” (p. 82).

Nas próximas seções, apresentamos dados coletados pelo questionário eletrônico sobre as formações acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação dos participantes da pesquisa, além dos cursos escolhidos para a sua formação pedagógica, seja por iniciativa própria, devido à carência desses conhecimentos em cursos de bacharelado ou CST, ou mesmo para o atendimento a determinações das diretrizes nacionais.

6.2. FORMAÇÃO INICIAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Convém lembrar os dados quanto à formação dos participantes da pesquisa em nível de graduação. Conforme Figura 19, entre os 1.048 participantes da pesquisa, registramos um total de 1.402 cursos de graduação concluídos ou em processo de conclusão, sendo 666 professores (63,61%) bacharéis/bacharelandos, 608 (58,07%) licenciados/licenciandos e 149 (14,23%) tecnólogos ou matriculados em um CST.

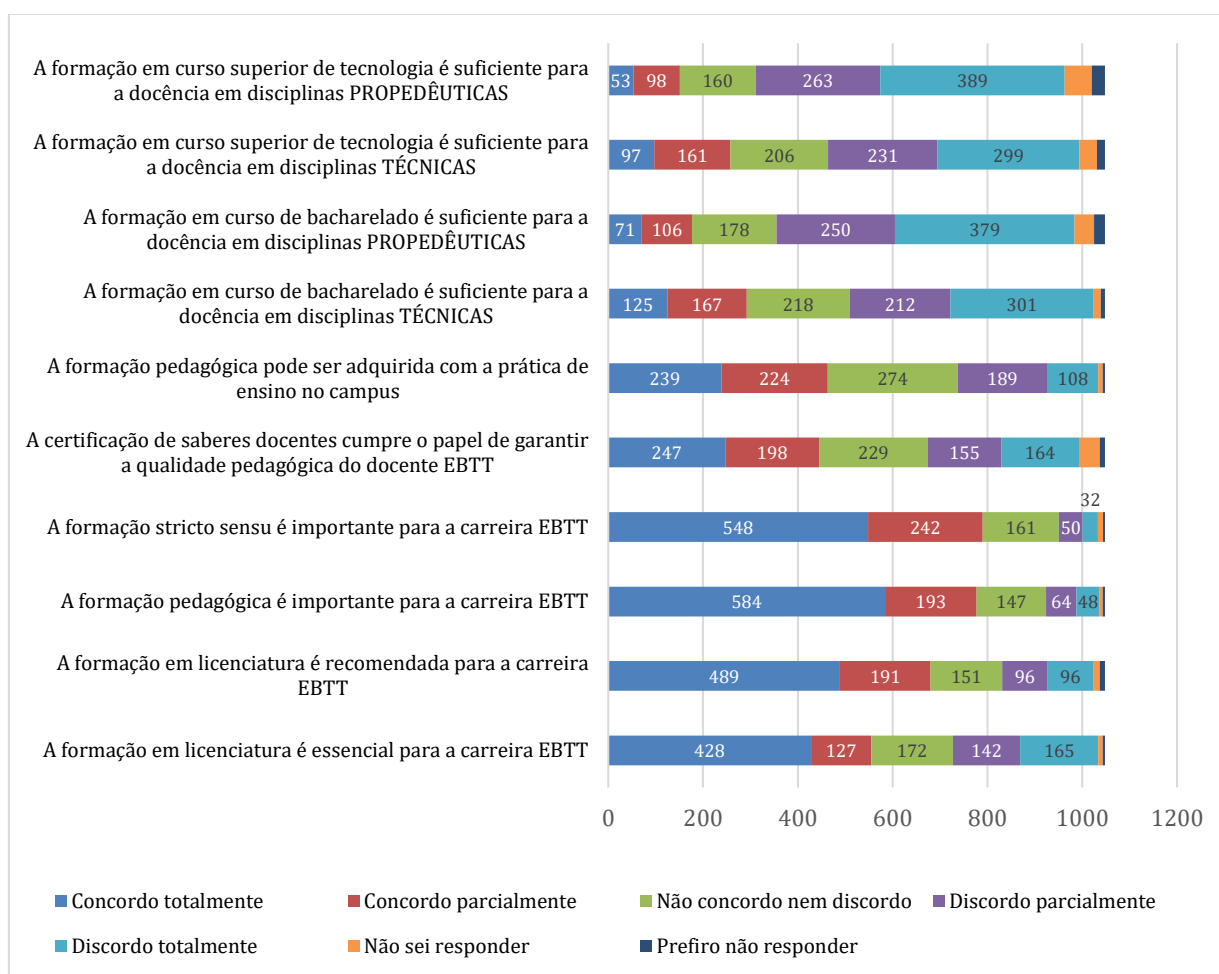
Se considerarmos a formação dos participantes no momento da posse na carreira EBTT, observamos que 804 deles ingressaram na Rede sem curso de formação pedagógica em seu currículo, fosse um curso de licenciatura ou de complementação pedagógica. Na ocasião da pesquisa, daquele grupo original, 369 participantes (45,90%) tinham concluído ou estavam matriculados em um curso de licenciatura, e 235 (29,23%) estavam cursando ou haviam finalizado um curso de complementação pedagógica.

No sentido contrário, observamos que 732 participantes assumiram a carreira EBTT sendo licenciados. Desses, em 2022, 381 (52,05%) responderam terem concluído ou estarem

matriculados em um curso de bacharelado, e outros 72 professores (9,84%) estavam matriculados ou haviam concluído um CST.

Com o objetivo de entender esses movimentos de formação profissional do professor da carreira EBTT, analisamos os posicionamentos dos participantes da pesquisa quanto à formação desejada para o exercício da docência na Rede Federal, estando as respostas organizadas na Figura 25.

Figura 25: Formação acadêmica inicial e o exercício da docência, segundo os participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Nota-se o entendimento de que a formação pedagógica é considerada importante para a docência na carreira EBTT (74,14% dos participantes assinalaram os conceitos 5 ou 4 para essa afirmativa), embora essa formação possa ser adquirida na prática cotidiana de ensino no *campus* (44,18% concordaram com essa afirmativa e outros 26,15% assinalaram o conceito mediano da série, ou seja, embora não discordassem, não tinham certeza quanto a essa possibilidade). A formação *stricto sensu* também foi tida como importante para o exercício da docência na Rede, visto os 75,38% de marcações 5 ou 4 para essa afirmativa.

Quanto à formação em licenciatura, ao serem questionados se ela seria *essencial* ou *recomendada* para o exercício da docência na carreira EBTT, 52,96% dos participantes a consideraram essencial e 64,89% entenderam que essa formação deve ser recomendada ao professor EBTT. O percentual daqueles que *discordam totalmente* de se tomar a licenciatura como a formação essencial para essa carreira EBTT ficou em 15,75%.

A afirmativa que trata da certificação de saberes – excepcionalidade à formação em curso de licenciatura e disciplinada em resoluções⁸² do CNE que estabelecem as diretrizes curriculares para a EPT –, aponta para uma divisão entre aqueles que a consideram suficiente para a formação pedagógica do professor da carreira EBTT (42,46% concordaram), aqueles outros 21,85% que assinalaram o ponto mediano (não concordando nem discordando) e outros 30,44% de professores que discordaram da afirmativa. Para o primeiro grupo, o posicionamento se alinha a outra afirmativa presente nessa questão de que a formação pedagógica poderia ser adquirida com a prática de ensino no *campus*.

Questionados sobre a suficiência da formação do professor da carreira EBTT em curso de bacharelado ou CST para o exercício da docência em disciplinas propedêuticas e/ou técnicas, observou-se a discordância da maioria dos participantes para essa afirmação. Do total de participantes, 48,95% discordaram quanto à suficiência do bacharelado para a docência em disciplinas técnicas, e 60,02% consideram essa formação insuficiente para a docência nas disciplinas propedêuticas. Para a formação em um CST, as discordâncias foram de 50,57% para a docência em disciplinas técnicas e 62,21% para a docência em disciplinas propedêuticas.

Os posicionamentos refinados para essas questões indicam que, mesmo entre os bacharéis, há discordâncias quanto à suficiência desse tipo de curso para a docência na EPT. No grupo dos 666 bacharéis/bacharelados, 279 (41,89%) discordam que essa formação seja suficiente para a docência nas disciplinas técnicas e 346 (51,95%) discordam que a formação como bacharel seja suficiente para a docência em disciplinas propedêuticas. Entre os 149 participantes com CST em curso ou concluído, o cenário mantém-se: 60 (40,27%) discordam que a formação como tecnólogo seja suficiente para a docência nas disciplinas técnicas e 80 (53,69%) discordam que essa formação seja suficiente para a docência em disciplinas propedêuticas.

⁸² Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2021. A certificação de saberes se destina a reconhecer os saberes profissionais do professor da EPT como equivalente à licenciatura. Dessa forma, a esse profissional com um mínimo de tempo de exercício na EPT (dez anos pela primeira resolução e cinco anos pela resolução atual) poderá lhe ser conferida essa certificação de saberes, atestando que a sua formação pedagógica se efetivou em serviço, não necessariamente na licenciatura.

Observa-se, portanto, que a maioria dos integrantes dos dois grupos concorda que a formação em bacharelado/CST seja suficiente para a docência nas disciplinas técnicas, mas insuficiente para a docência nas disciplinas propedêuticas. Entre os 608 licenciados/licenciandos, a maior parte discorda que a formação em bacharelado ou em CST seja suficiente para a docência tanto em disciplinas técnicas (média de 62,58% de discordância) quanto em disciplinas propedêuticas (média de 71,71% de discordância).

A maioria dos participantes de cada um dos grupos (bacharéis, tecnólogos e licenciados) concorda que a formação pedagógica é importante para a docência na carreira EBTT (marcação feita por 68,02% dos bacharéis/bacharelados, 61,74% dos tecnólogos/estudantes de CST e 84,87% dos licenciados/licenciandos). Contudo, o posicionamento desses grupos se difere quanto à afirmação de que a formação pedagógica possa ser adquirida na prática cotidiana: concordaram com essa afirmativa a maioria dos tecnólogos/estudantes de CST e bacharéis/bacharelados (53,69% e 51,05%, respectivamente), enquanto o percentual de licenciados/licenciandos indicou discordância (ficou em 35,03%).

A partir dos dados coletados, podemos fazer as seguintes afirmações:

- a) A maioria dos participantes (cerca de 75,00%) concorda que a formação pedagógica é importante para a formação do professor da carreira EBTT.
 - i. É comum que o professor não-licenciado que ingressa na carreira EBTT invista em cursos de formação pedagógica, seja em um curso de licenciatura ou de complementação pedagógica;
 - ii. A maioria dos bacharéis, tecnólogos e licenciados, embora em diferentes percentuais, considera insuficiente a formação em bacharelado ou em CST para a docência nas disciplinas propedêuticas.
 - iii. Uma parcela considerável (42,46%) entende que a prática da docência é capaz de formar pedagogicamente o professor da carreira EBTT, mas não há unanimidade entre os grupos: a maioria dos bacharéis e tecnólogos concorda; no grupo dos licenciados, somente cerca de 35,00% concordam com essa afirmativa.
- b) O professor licenciado que ingressa na Rede tem investido em novas formações em nível de bacharelado e/ou superior de tecnologia.
- c) Grande parcela dos participantes (cerca de 75,00%) concorda que a pós-graduação *stricto sensu* é importante para a sua prática docente.

A formação pedagógica dos professores que atuam na educação profissional pode ser obtida a partir de diversas opções no mercado educacional, além dos mestrados e doutorados

com foco nas áreas de Ensino e Educação. A próxima seção apresenta como os professores da carreira EBTT têm buscado essa formação pedagógica.

6.3. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A formação pedagógica é importante no processo de desenvolvimento profissional do professor da carreira EBTT, especialmente porque, ao entender os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem dos estudantes, esse professor tem maior clareza para organizar os materiais de que precisará para explicar o conteúdo da disciplina que leciona, planejar as sequências didáticas para as aulas práticas, conhecer técnicas de ensino e desenvolver outras a partir da comunicação e interação com as turmas, dentre outras estratégias pedagógicas de facilitam a aprendizagem dos estudantes.

Em alguns excertos registrados pelos participantes sobre os processos de formação do professor da carreira EBTT nota-se a importância de as instituições investirem na formação pedagógica dos professores da Rede Federal.

O professor EBTT tem que entender que só a sua formação técnica não é suficiente para o exercício da docência, que é necessário um conhecimento pedagógico, o qual pode ser aprendido a partir de formações, desde especializações até o *stricto sensu*. Também é interessante notar que a Rede Federal não reconhece que um mestrado e/ou doutorado em Educação não são suficientes para proficiência pedagógica, um erro que tem desvalorizado a formação dos professores dessas áreas (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFES, doutorado, mais de 30 anos na docência, com mais de 20 deles na Rede Federal).

Eu diria que a relação ENSINO DE UMA TÉCNICA + SABER ENSINAR, é um diferencial na carreira EBTT e deveria haver uma formação mínima para aprofundar essa relação. Eu sou bacharel, ensino técnicas, porém muitas vezes tenho dificuldade em saber ensinar (*destaques do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFMA, doutorado, mais de 5 anos na docência, com mais de 2 deles na carreira EBTT).

Assim como os docentes EBTT das áreas técnicas não possuem formação na parte pedagógica, e isso acarreta dificuldades para esses profissionais e para o público por eles atendido, os docentes das licenciaturas deveriam participar de cursos para compreenderem melhor a relação dos seus conteúdos com as especificidades das áreas técnicas dos cursos em que atuam (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFMG, doutorado, mais de 15 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Nesse contexto, os próprios professores, após ingressarem na carreira EBTT e com os desafios de lecionar em turmas de ensino médio, no Proeja, em cursos Fic, nos quais os estudantes apresentam maior chance de apresentarem defasagens em conteúdos fundamentais

da educação básica (embora reconheçamos que há relatos dessas mesmas dificuldades no ensino superior), entendem a importância da formação pedagógica para o seu ofício.

Como vimos, diversos participantes da pesquisa buscaram essa formação pedagógica acrescentando ao seu currículo um curso de licenciatura, muitas vezes após terem concluído o mestrado ou o doutorado. Contudo, é comum que, após ter ingressado na carreira EBTT, esse professor busque a formação pedagógica em cursos de especialização e/ou de mestrado e/ou de doutorado. Outros também buscam essa formação nos chamados cursos de complementação pedagógica.

Normalmente, os cursos de complementação pedagógica são destinados a profissionais não-licenciados com o objetivo de complementar a sua formação acadêmica com conteúdo, referenciais teóricos e discussões específicas na área da Pedagogia. Tomando essa premissa para nossas análises, dos 804 participantes da amostra que responderam “Possuo” para cursos de bacharelado e/ou CST, 302 (37,56%) disseram ter concluído ou estarem matriculados em um curso de complementação pedagógica. Obviamente, não se exclui a possibilidade de os outros participantes não-licenciados terem optado diretamente pela pós-graduação *stricto sensu* na área de Ensino ou Educação para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, sendo os cursos de complementação pedagógica tidos por eles como dispensáveis.

A Figura 26 relaciona a formação acadêmica dos participantes em nível de graduação e as escolhas feitas para a sua formação pedagógica, seja por meio de um curso de licenciatura, de complementação pedagógica ou em cursos de pós-graduação nas áreas de Ensino e/ou Educação. Observamos que entre os 1.047 participantes⁸³ tivemos o apontamento de 1.402 cursos concluídos.

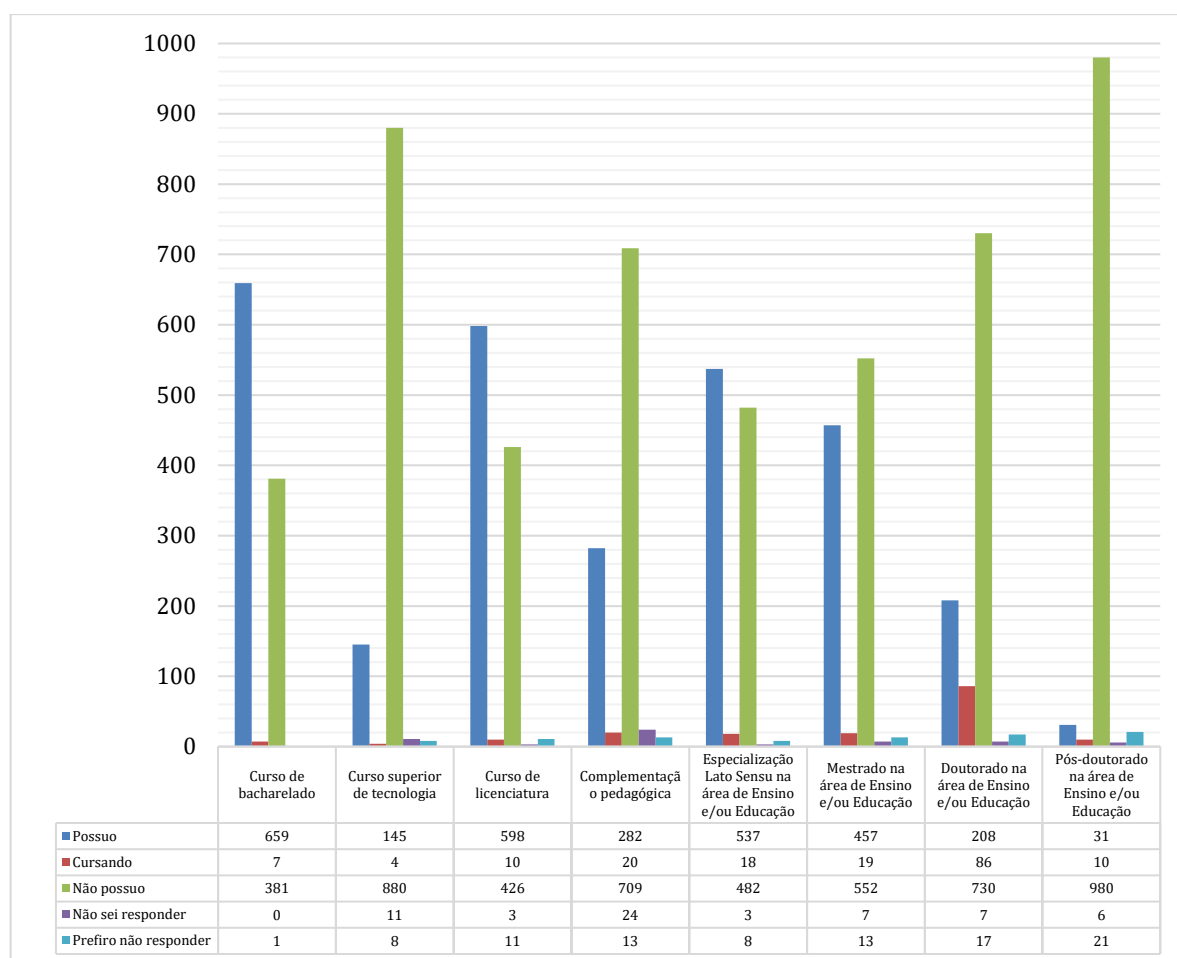
Os dados mostram que, dos 302 participantes que disseram possuir a complementação pedagógica,

- i. 223 (73,84%) eram bacharéis/bacharelados. Desses,
 - a. 81 eram mestres/mestrandos nas áreas de Ensino e/ou Educação;
 - b. 51 eram doutores/doutorandos nessas áreas; e
 - c. oito haviam concluído ou estavam desenvolvendo estágio de pós-doutorado em uma dessas áreas.
- ii. 67 (22,19%) responderam terem concluído ou estarem cursando um CST. Desses,
 - a. 30 eram mestres/mestrandos nas áreas de Ensino e/ou Educação;
 - b. 13 eram doutores/doutorandos nessas áreas; e

⁸³ Excluído o participante que não possuía o curso de graduação no momento da pesquisa.

c. dois professores estavam em estágio de pós-doutorado nessas áreas.

Figura 26: Cursos de graduação e pós-graduação nas áreas Ensino e/ou Educação (concluídos⁸⁴ até agosto/2022)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Entre os 476 professores que haviam concluído ou estavam cursando o mestrado nas áreas de Ensino ou Educação,

- i. 359 (75,42%) eram licenciados/licenciandos;
- ii. 231 (48,53%) eram bacharéis/bacharelandos; e
- iii. 62 (13,03%) eram tecnólogos ou estavam cursando um CST.

Entre os 294 participantes que tinham concluído ou estavam matriculados em cursos de doutorado nas áreas de Ensino ou Educação,

- i. 238 deles (80,95%) eram licenciados/licenciandos;
- ii. 135 (45,92%) eram bacharéis/bacharelandos; e
- iii. 30 (10,20%) eram tecnólogos ou estavam cursando um CST.

⁸⁴ Cabe destacar que há participantes com mais de um tipo de curso de graduação (bacharelado, licenciatura ou superior de tecnologia) e mais de um tipo de curso de pós-graduação.

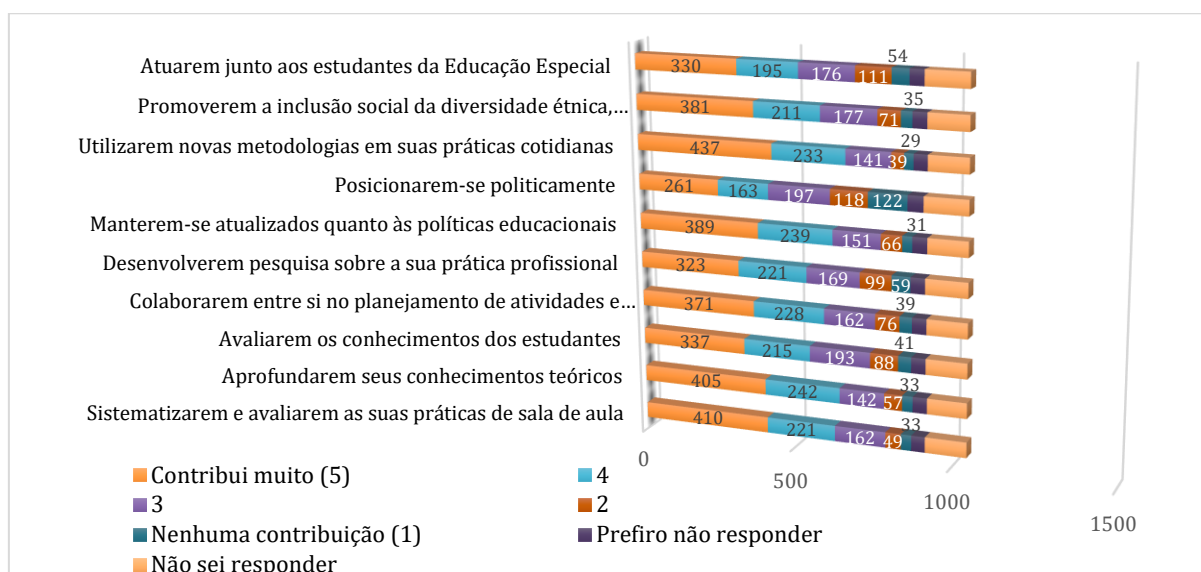
6.4. AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA REDE FEDERAL: MAPEAMENTO E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o objetivo de conhecer os sentidos que os participantes davam às ações de formação continuada e as contribuições dessas ações para o seu trabalho cotidiano, identificamos que o professor da carreira EBTT busca nessas formações, principalmente:

- i. atualizar-se quanto às políticas educacionais;
- ii. aprofundar-se em conhecimentos teóricos;
- iii. conhecer novas metodologias de ensino;
- iv. promover a inclusão social da diversidade ética, econômica e cultural dos estudantes; e
- v. (re)avaliar a sua prática profissional.

Pela Figura 27, observamos que, para os participantes, comparada com os demais itens, as ações de formação continuada contribuem pouco para que o professor se posicione politicamente. A formação política do professor da carreira EBTT apresentou índice de concordância de 40,46% dos participantes (marcações 5 ou 4), o menor índice entre os itens da questão. Além disso, esse item teve o maior índice de rejeição (marcações 1 e 2) (22,90%), indicando a pouca ou nenhuma contribuição da formação docente continuada para o seu posicionamento político na Rede Federal ou, ainda, que as formações experienciadas pelo participante não apresentaram potencial para formá-lo politicamente.

Figura 27: Contribuições da formação docente continuada para o trabalho docente



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Esse cenário também pode ser entendido por alguns ângulos de análise: *i)* o participante não tem incluído ações de formação política no rol de eventos de formação continuada; e/ou *ii)* o participante, se possível, tem optado por não frequentar eventos destinados à formação política; e/ou *iii)* ele tem entendido que a formação política não deve ser objetivo das ações de formação planejadas para o professor da carreira EBTT.

Também considerada de pouca contribuição, ao lado da formação política se destaca o item referente à Educação Especial: 15,74% indicaram que as ações de formação continuada não têm possibilitado conhecimentos que auxiliem no trabalho com os estudantes foco da Educação Especial. Por outro lado, todos os demais itens obtiveram resultado positivo, com destaque para o preparo para o uso de novas metodologias (63,93%), o aprofundamento em conhecimentos teóricos (61,74%) e conhecimentos adicionais que lhes permitam sistematizar e avaliar as suas práticas em sala de aula (60,21%).

Em uma segunda etapa de análise, os participantes foram reunidos de acordo com os vínculos com a Rede Federal à época da pesquisa. Ainda que isso não garantisse relação com a totalidade do corpo docente daquela instituição (o participante poderia ter sido redistribuído recentemente, por exemplo), estabelecemos o interstício dos últimos quatro anos de trabalho, o que nos permitiu uma margem segura para as análises.

Dessa forma, os participantes foram divididos nos grupos abaixo identificados, cujos dados foram organizados e constam expostos no APÊNDICE G:

- i. Professores do Cefet;
- ii. Professores do CP2;
- iii. Professores das ETV-UF;
- iv. Professores da UTFPR; e
- v. Professores dos IF. Para este grupo, por se constituir como o maior deles, e de maneira a evidenciar as características regionais, optamos pela criação de cinco subgrupos:
 - a. Professores dos IF da Região Norte;
 - b. Professores dos IF da Região Nordeste;
 - c. Professores dos IF da Região Sudeste;
 - d. Professores dos IF da Região Sul; e
 - e. Professores dos IF da Região Centro-Oeste.

De maneira geral, a análise nos mostra que as unidades da Rede Federal têm ofertado ações de formação continuada aos professores da carreira EBTT. Contudo, ainda é desconhecido pela maioria dos professores qual é o setor responsável por essas ações, vide os

percentuais acima de 50,00% em todos os grupos que ou disseram não saber qual seria esse setor ou não souberam responder a essa pergunta. Registra-se que metade dos professores da UTFPR disseram conhecê-lo.

Dois grupos se destacaram por identificarem que as suas instituições possuíam políticas próprias de formação docente continuada para a carreira EBTT: a UTFPR e os IF da região Sul, com índices de 41,67% e 51,38%, respectivamente. Nos demais grupos, a maioria dos participantes ou respondeu negativamente ou não soube responder a essa pergunta. É destaque o percentual de 42,86% dos participantes do grupo ETV-UF que responderam que suas instituições não possuíam essa política institucionalizada. Todos os grupos apresentaram índices acima de 50,00% de resposta afirmativa quanto à oferta de ações de formação por parte das suas instituições, exceto o grupo das ETV-UF, já mencionado, e o grupo dos Cefet.

Destaca-se o que parece ser uma cultura de formação continuada presente nas unidades da região Sul: 58,33% dos participantes do grupo da UTFPR e 72,02% do grupo dos IF dessa região responderam que suas instituições ofertavam ações de formação docente continuada e 50,00% dos participantes desses dois grupos disseram haver um calendário anual com o cronograma dessas ações. Esses dois grupos também se destacaram no índice de participação nas ações de formação continuada: 66,67% dos participantes da UTFPR disseram participar dessas ações formativas e 77,06% dos participantes dos IF da região Sul também disseram participar.

Em todos os grupos, os participantes responderam que as ações de formação docente continuada tinham presença facultativa. Contudo, destaca-se o percentual de 31,19% de participantes dos IF da região Sul que afirmaram que elas são obrigatórias em suas unidades (o que pode justificar, em parte, o elevado percentual de participação docente nessas formações).

Na análise por grupo, chamaram a atenção algumas características específicas:

- I. No grupo Cefet, 42,86% dos participantes responderam afirmativamente quanto à existência de oferta de ações de formação continuada pela sua instituição (o segundo pior índice entre os grupos). Entre eles, 60% afirmaram terem participado de pelo menos uma dessas formações, principalmente para a melhoria da sua prática profissional. O excerto auxilia na discussão proposta em nosso estudo:

Penso que podem contribuir para a prática, mas as atividades que participei me pareceram muito fracas, descontínuas e com pouco diálogo com diretrizes institucionais (PARTICIPANTE DA PESQUISA – Cefet-MG).

- II. No grupo das ETV-UF, nota-se que a divisão entre unidades que trabalham com os cursos da EPT e as próprias universidades (e, conseqüentemente, a divisão entre

essas equipes docentes) aponta para a ausência de ações de formação continuada para os docentes da carreira EBTT lotados nas ETV. Observamos que 42,86% dos professores desse grupo responderam não haver uma política própria para a formação continuada dos professores da carreira EBTT e, embora boa parte deles (42,86%) soubesse qual era o setor responsável pela organização dessas ações de formação continuada, 47,62% responderam que elas não eram ofertadas em suas unidades e que não havia (segundo 57,14%) calendário anual dessas formações com ampla divulgação aos professores. Por fim, somente 33,33% disseram que suas instituições ofertavam formações continuadas para os professores da carreira EBTT; entre eles, 71,43% participaram de alguma ação de formação, vinculando-a à possibilidade de melhoria na sua prática profissional, principal motivo apontado.

- III. No grupo CP2, apenas 23,81% dos participantes responderam que sua instituição possuía uma política para a formação continuada. A maioria do grupo (61,90%) afirmou que são ofertadas ações formativas pela instituição, embora apenas 33,33% tivessem participado de pelo menos uma dessas formações, o pior índice entre os grupos (47,62% foi o índice de participantes do grupo que disseram nunca ter participado dessas ações de formação). Aqueles que participaram, o fizeram com vistas a melhorar a sua prática profissional, principalmente.
- IV. No grupo dos IF da região Centro Oeste, é destaque o índice de 73,28% dos que responderam que suas instituições ofertaram ações de formação docente continuada, embora poucos tivessem conhecimento de uma política institucionalizada para a oferta dessas ações (apenas 33,62% disseram conhecê-la). Uma parcela de 64,66% deles disse já ter participado dessas ações formativas. Contudo, 62,93% ou disseram desconhecer ou responderam que em suas unidades não havia um calendário anual com o cronograma dessas ações.
- V. Entre os grupos dos IF, conforme apontado, a região Sul se destacou pela organização e pelo percentual de frequência dos seus professores às ações de formação docente continuada. Há certa homogeneidade nos percentuais de participantes que afirmaram que suas instituições ofertavam ações de formação docente continuada e o percentual daqueles que declararam já terem participado de pelo menos uma dessas formações. Contudo, trazemos registros para tensionarmos o tipo das ações de formação continuada ofertadas pela Rede Federal e o seu papel formativo para a carreira EBTT:

Muitas vezes [*participo*] porque sou obrigada. As formações são para a gente aprender a editar vídeo, mexer no AVA. Dá um pouco de desânimo, porque são coisas que um vídeo poderia resolver. Não há formações para que haja discussões sobre como podemos melhorar nossas avaliações e didática (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFRO).

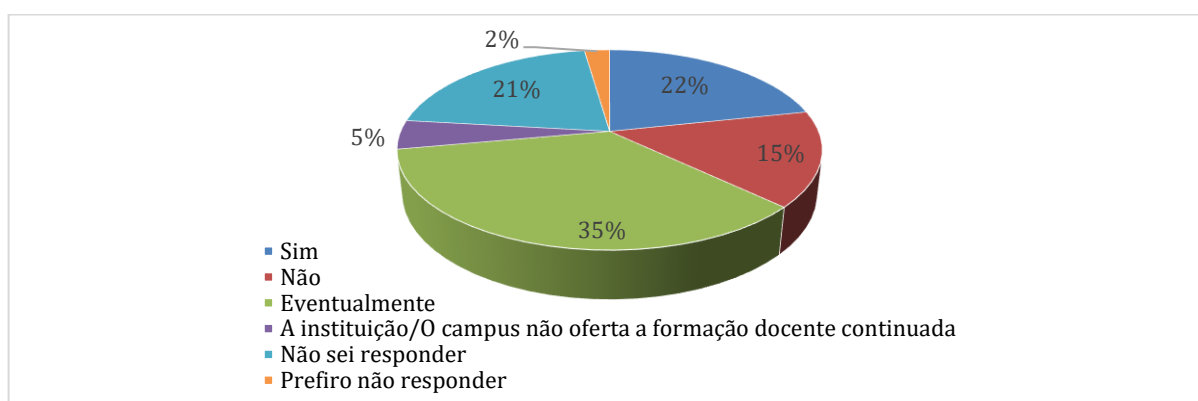
[*Participo*] Pois resulta em falta no encontro pedagógico. Mas não contribuí em meu aperfeiçoamento. Busco o aperfeiçoamento, me mantendo atualizado com as novas tecnologias e com as novas normativas legais (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFMA).

A formação docente somente se dá na semana pedagógica no início de cada semestre. Na maioria das vezes não atende a nossa realidade (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFPR).

Contribuem para a minha progressão na carreira. Participo. De forma geral, as formações são oferecidas pela reitoria para todos os *campi* e contribuem muito pouco para minha prática profissional. Normalmente são encontros que se resumem a uma ou duas palestras com temas gerais, ou seja, descontextualizados com a realidade de cada município (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFMS).

Conforme Figura 28, apenas 22,00% dos participantes afirmaram terem sido ouvidos pela equipe coordenadora antes da proposição dessas ações de formação continuada destinadas aos professores, enquanto 35,00% afirmaram que eventualmente são consultados.

Figura 28: Grau de influência do professor da carreira EBTT na proposição de ações de formação docente continuada na Rede Federal



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No grupo dos 227 participantes que afirmaram serem consultados antes da proposição dessas ações de formação continuada, destacam-se percentuais que se mostram estranhos à média geral.

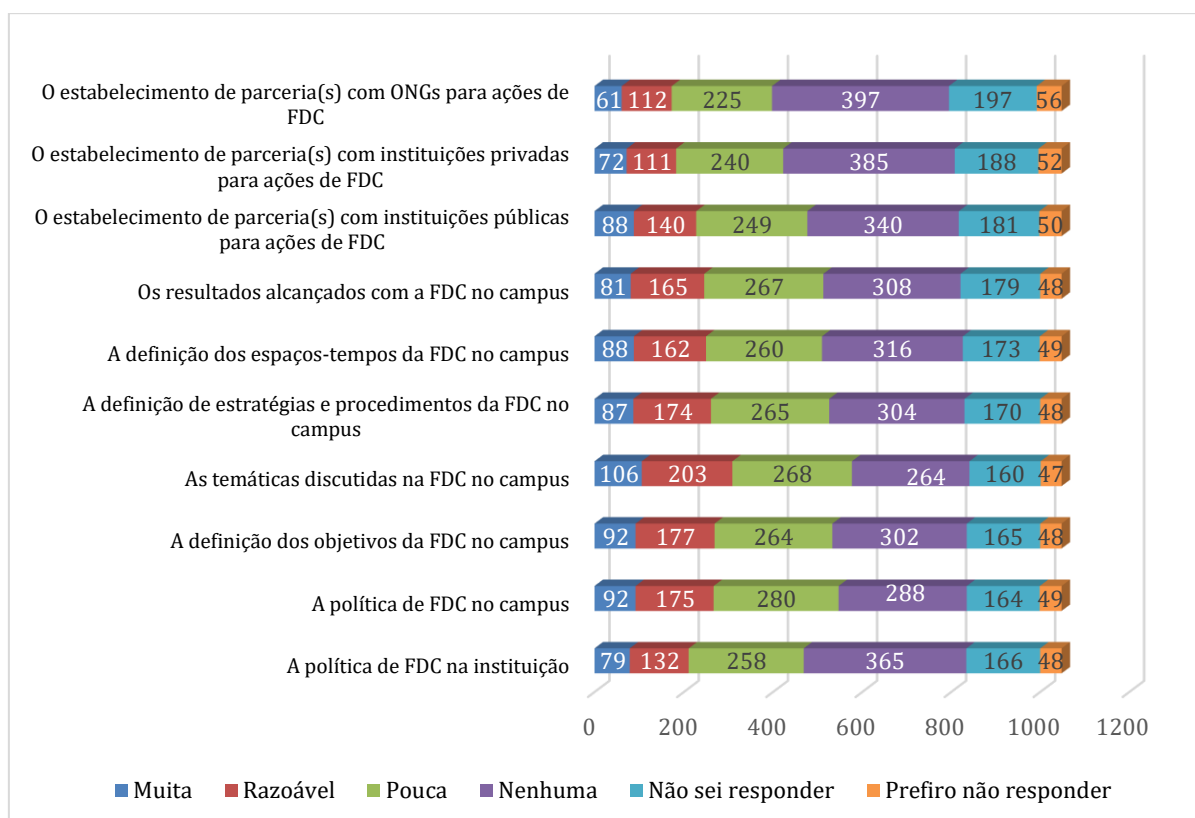
Conforme relatado, os percentuais de participação dos professores da carreira EBTT das instituições UTFPR e IF da região Sul são maiores que a média geral e, de acordo com os participantes ali lotados, há participação do corpo docente no planejamento das ações formativas (segundo 33,33% e 24,77% de seus participantes, respectivamente). Por outro lado,

chama a atenção o percentual de 16,23% dos participantes do grupo IF da região Sudeste, cuja participação, nessa etapa de proposição, apresenta-se como o pior índice.

Nota-se um ligeiro destaque no grau de influência que os professores com maior tempo de docência na Rede Federal disseram ter na proposição de ações da formação continuada em suas unidades: daqueles com 20 ou mais anos de vínculo com a Rede, 31,37% disseram ser consultados. Entre os professores recém-chegados (com até cinco anos de carreira EBTT), esse índice ficou em 17,36%, enquanto para aqueles entre 10 e 20 anos de vínculo com a Rede, o índice é de 25,55%, ligeiramente superior à média geral (22,00%).

A falta de participação do professor fica ainda mais evidente quando questionamos o grau de influência sobre as etapas da construção de uma política institucional para a formação docente continuada. O gráfico da Figura 29 indica que, em geral, os professores têm pouca influência na organização da formação docente continuada. Os dados mostram pouca variação entre os itens, caracterizando-se por um cenário geral de pouca influência do professor EBTT na organização das ações de formação docente continuada em suas instituições.

Figura 29: Grau de influência do participante da pesquisa na organização da formação docente continuada na Rede Federal



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Observa-se também que os participantes têm pouco retorno quanto aos resultados das formações, o que indica a necessidade de estabelecer-se um diálogo com o professor da carreira EBTT que envolva o planejamento, a participação e o monitoramento dos resultados daquela ação, a busca de entendimentos da equipe sobre a (in)satisfação da ação formativa e o acolhimento de críticas para possíveis adequações na proposta inicial.

A pouca influência no estabelecimento de parcerias (públicas ou privadas) não foi surpresa ao analisarmos os dados, visto que esse trabalho normalmente é coordenado por setores ligados diretamente à direção do *campus* e/ou às pró-reitorias. Contudo, a pouca influência do professor na definição da política pública que trata da formação continuada dos profissionais de educação, especialmente da carreira docente, a discussão sobre os seus objetivos e a definição de tempos e espaços em que se darão essas ações apontam para um cenário de pouco espaço para o diálogo e a construção conjunta de possibilidades.

Independentemente da formação inicial dos participantes da pesquisa (bacharéis, tecnólogos e/ou licenciados), todos concordaram que a pós-graduação *stricto sensu* é importante para o professor que atua/atuará na carreira EBTT na Rede Federal. Observados por grupo, o índice de concordância ficou em 72,07% entre os bacharéis/bacharelandos, 71,81% entre os tecnólogos/estudantes de CST e em 79,44% entre os licenciados/licenciandos. Diante desses dados, é razoável afirmar que, havendo condições pessoais e profissionais favoráveis, o professor da carreira EBTT incluirá esses cursos entre as suas possibilidades de formação profissional e progressão na carreira. Essa será a temática da subseção a seguir.

6.4.1. Lugar da pós-graduação na formação continuada

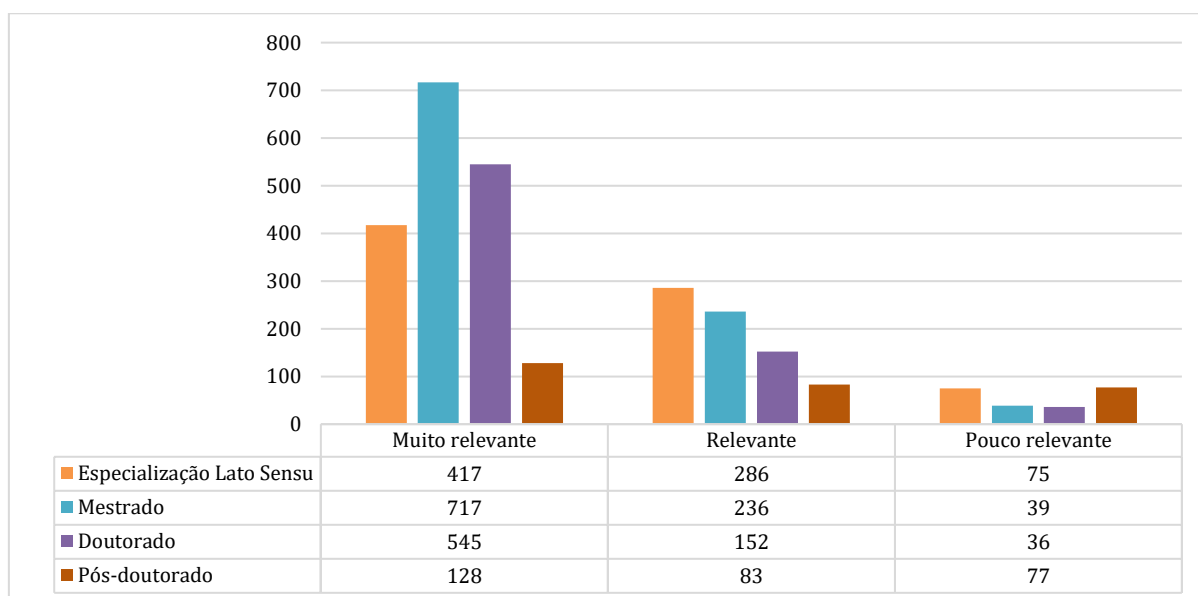
O investimento em um curso de pós-graduação pelo professor da carreira EBTT pode estar vinculado tanto a um planejamento de crescimento pessoal, à possibilidade de melhoria do trabalho docente e o seu consequente desenvolvimento profissional, à participação no desenvolvimento de pesquisas, à sua progressão salarial, além da possibilidade de ele ocupar cargos administrativos na instituição.

Bitencourt (2022), ao investigar os sentidos da pós-graduação como política de formação continuada de professor da educação básica, afirma que a institucionalização da pós-graduação em nosso país se deu a partir da desqualificação da educação básica e dos próprios professores, sendo apontada como uma necessidade de suplementação da formação docente com vistas a enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Focando no potencial da pós-graduação para a formação e o desenvolvimento profissional do professor da carreira EBTT, o questionário coletou o grau de relevância atribuído à pós-graduação (*lato e stricto sensu*) para o seu trabalho docente. Os dados reunidos no gráfico da Figura 30 indicam que a pós-graduação é considerada relevante para a prática docente, pelo alto índice de marcações *muito relevante* e *relevante*, com destaque para o mestrado e o doutorado, dado que aponta para o protagonismo dos cursos *stricto sensu* tidos como mais relevantes para a formação em nível de pós-graduação entre os professores da carreira EBTT.

Articulando esses posicionamentos e as formações acadêmicas atuais dos participantes, pudemos analisar o conceito de relevância da pós-graduação, sendo ele especialista, mestre ou doutor, ou seja, o conceito atribuído antes ou após esse professor concluir o referido nível de formação. Dessa forma, organizamos o APÊNDICE H que separa os participantes em grupos de acordo com a sua titulação, acrescida à análise o seu vínculo institucional à Rede Federal.

Figura 30: Grau de relevância da pós-graduação para o trabalho docente na Rede Federal



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Observados os tipos de curso, os dados apontam que:

- i. a especialização foi considerada *relevante/muito relevante* por 7 em cada 10 participantes;
- ii. quanto ao mestrado, 9 em cada 10 participantes o consideraram *relevante/muito relevante*;

- iii. por sua vez, 7 em cada 10 participantes consideraram o doutorado *relevante/muito relevante*; e
- iv. o pós-doutorado é tido como *relevante/muito relevante* pela maioria dos participantes doutores que já realizaram pesquisas pós-doutorais. Contudo, para os participantes mestres e doutores (que ainda não fizeram pós-doutoramento), esse tipo de investimento é tido como pouco relevante para a prática profissional na Rede Federal.

Ainda observando a totalidade dos dados, nota-se que, embora os professores mestres pudessem assinalar a opção “Não cursei” para o doutorado e, portanto, não manifestar o grau de relevância que o doutorado agregaria à sua prática profissional, optaram por expor esse entendimento. Dessa forma, entendemos que, ao atribuir relevância ao doutorado para a sua prática profissional, mesmo não o tendo cursado, o participante exterioriza o seu projeto profissional de cursá-lo futuramente. Sobre isso, identificamos que:

- a) todos os professores mestres vinculados ao Cefet consideraram o mestrado como *relevante/muito relevante* para a sua prática profissional e 50,00% deles indicaram considerar o doutorado com esse mesmo grau de relevância (nenhum deles assinalou a opção *pouco relevante*).
- b) vinculados ao CP2, todos os professores com mestrado consideraram esse curso como *relevante/muito relevante* para a sua prática profissional. Tendo indicado o doutorado como *muito relevante*, temos um professor (12,50%); nenhum professor o considerou *pouco relevante*.
- c) entre os professores mestres lotados nas ETV-UF, todos consideraram o mestrado como *relevante/muito relevante* para a sua prática profissional. Entre eles, 66,67% atribuíram ao doutorado o grau de *relevante/muito relevante* para atuação na Rede Federal.
- d) nos IF, 93,79% dos professores mestres consideraram o mestrado como *relevante/muito relevante* para a sua prática profissional. Ao considerarem o doutorado como *relevante/muito relevante*, acreditamos que os 43,68% dos participantes indicam a intencionalidade de cursá-lo.
- e) entre os professores mestres vinculados à UTFPR, todos consideraram o mestrado como *muito relevante* para a sua prática profissional. Para o grau de relevância do doutorado, todos preferiram marcar apenas a opção *não cursei*.

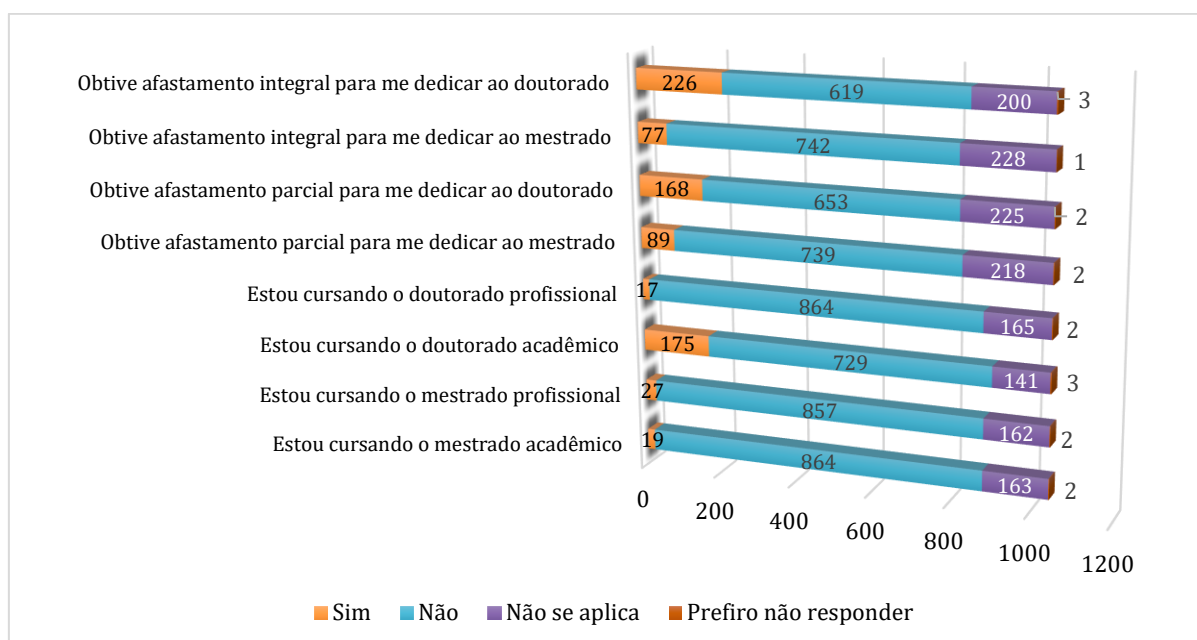
De maneira geral, os professores especialistas indicaram possíveis projetos de investimento na progressão acadêmica, tendo como referência o alto grau de relevância

atribuído por eles ao mestrado e ao doutorado (nenhum professor especialista os considerou *pouco relevantes* para a sua prática profissional). Por outro lado, o percentual de participantes que atribuiu à especialização o crivo de *pouco relevante* foi considerável, principalmente entre os professores com curso(s) *stricto sensu* concluído(s).

Entendemos que a decisão tomada pelo participante para cursar uma pós-graduação *stricto sensu* tem relação direta com as condições de trabalho que justifiquem/possibilitem esse investimento pessoal e profissional na carreira. Embora figure como um direito resguardado pela Lei nº 8.112/1990 (Brasil, 1990), o afastamento das funções de trabalho para a dedicação ao curso *stricto sensu* fica normalmente condicionado a decisões administrativas do *campus* (o curso deve ser considerado de interesse institucional) e à aprovação em editais de afastamento que organizam a ordenação dos afastamentos entre os membros da equipe docente.

Em relação aos afastamentos, os dados indicam que os participantes têm investido na formação *stricto sensu*, embora nem sempre o façam com afastamento das suas atividades profissionais. Conforme Figura 31, sendo efetivos na Rede, 10,75% dos participantes que se qualificaram como mestres e 20,54% que concluíram o doutorado haviam obtido afastamento parcial das funções profissionais na Rede⁸⁵. Com aprovação para o afastamento integral, o índice diminui para o mestrado (9,40%) e sobe para o doutorado (26,75%).

Figura 31: Formação em cursos *stricto sensu* e a possibilidade do afastamento das funções docentes na Rede Federal



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

⁸⁵ As análises percentuais nesta seção tomarão como referência as respostas não-nulas, ou seja, serão excluídas as marcações *não se aplica* e *prefiro não responder*.

Os dados apontam, assim, dois aspectos importantes quanto a esses afastamentos:

- i. no geral, os afastamentos são mais comuns para os cursos de doutorado; e
- ii. para o processo de afastamento para o doutorado, é maior o índice daqueles que obtém a liberação integral quando comparado ao índice daqueles que obtém o afastamento parcial para se dedicarem ao curso.

Entre os 46 participantes (4,39%) que estavam cursando o mestrado no período da pesquisa (abril a agosto de 2022), prevaleceu aqueles da modalidade mestrado profissional (58,70%). E entre esses, 14,81% estavam em afastamento parcial e outros 14,81% estavam afastados integralmente. Entre os mestrandos da modalidade mestrado acadêmico, 10,53% estavam em afastamento parcial e 15,79% estavam afastados integralmente das suas funções profissionais.

Outros 192 participantes (18,32%) eram doutorandos à época da coleta de dados desta pesquisa. Sobressaem o vínculo desses com doutorados acadêmicos (91,15%). Entre os integrantes desse grupo, 17,71% obtiveram afastamento parcial e 49,71% tiveram aprovação para o afastamento integral. Entre os doutorandos de programas profissionais, 17,65% estavam afastados parcialmente das suas funções docentes e 35,29% obtiveram o afastamento integral.

Assim, os dados apontam que:

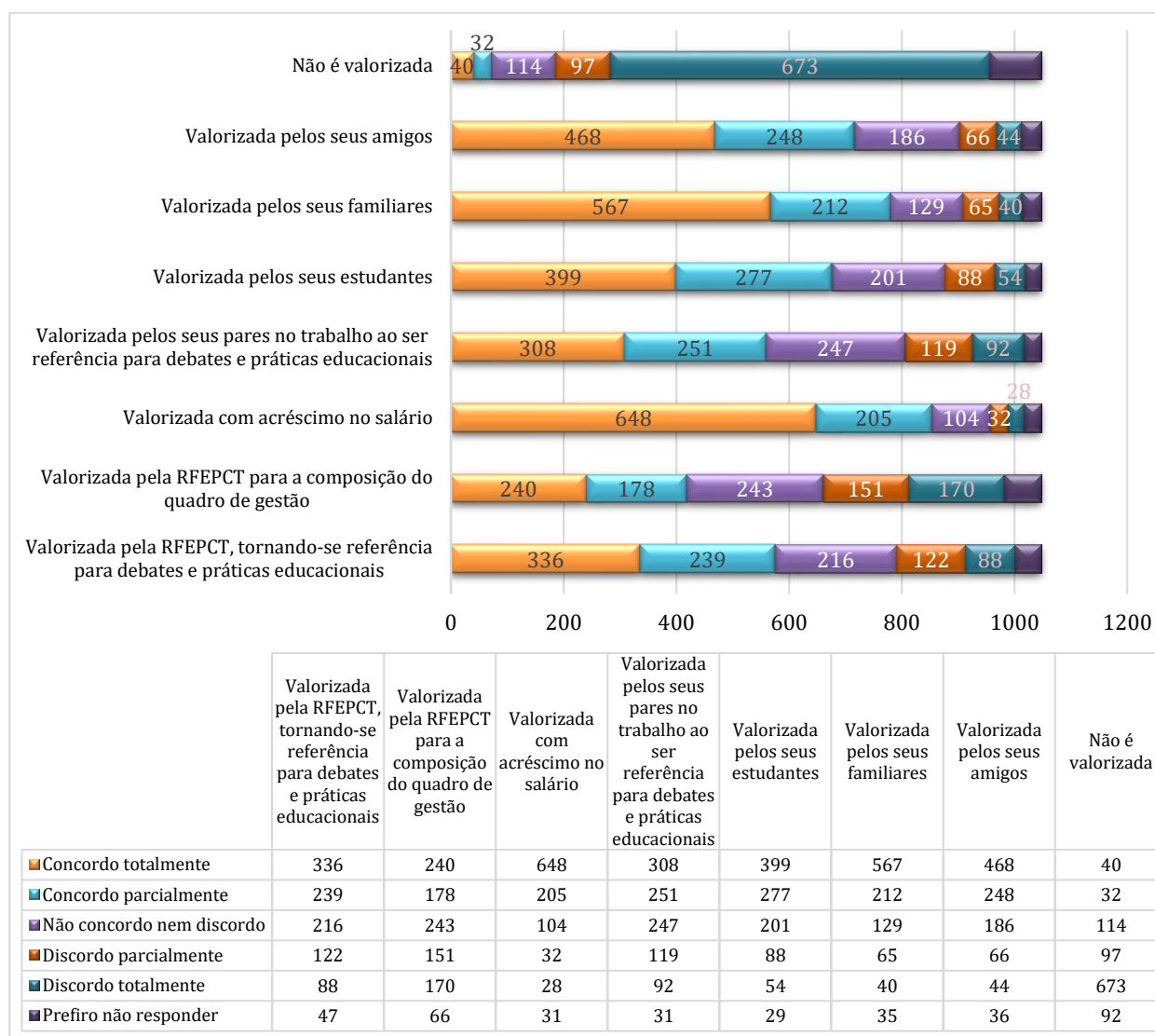
- i. há mais professores se formando em cursos de doutorado, o que indica que essa é a formação que faltava à maior parte dos participantes da pesquisa;
- ii. o mestrado profissional é mais comum que o mestrado acadêmico entre os participantes da pesquisa, embora haja diferenças regionais nessa escolha/possibilidade;
- iii. entre os participantes mestrandos, os índices de afastamentos não se diferem muito entre parcial e integral;
- iv. entre os participantes doutorandos é maior o percentual daqueles que cursam o doutorado acadêmico;
- v. os índices de afastamento parcial obtido pelos participantes para cursar o mestrado e o doutorado são muito semelhantes; e
- vi. o índice para afastamento integral é muito superior para o doutorado quando comparado ao índice desse afastamento para o mestrado.

Avançamos na investigação buscando os valores que o participante atribui à formação em nível *stricto sensu* para a sua prática docente. Afinal, esse investimento estaria ligado apenas

à progressão funcional e ao conseqüente acréscimo financeiro em seu salário ou haveria outros valores vinculados a essa decisão.

De acordo com a Figura 32, observa-se que o acréscimo salarial é um dos motivos que interferiu/interfere na decisão de o participante cursar uma *stricto sensu*, obtendo o maior número de marcações “5”, a maior média por item (4,29) e o menor desvio-padrão (0,98). O reconhecimento pela família e pelos amigos também foram considerados valores importantes, com médias de 4,19 e 4,02 e desvios-padrão de 1,13 e 1,14, respectivamente. No extremo oposto, os participantes discordaram da afirmativa de não-valorização da pós-graduação *stricto sensu* (média de 1,61 com desvio-padrão de 1,09).

Figura 32: Valores atribuídos à pós-graduação pelos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No ambiente do *campus*, os participantes consideram que a pós-graduação *stricto sensu* é mais valorizada pelos estudantes que pelos seus colegas de trabalho e pela própria instituição nos processos de composição de equipes gestoras. Também apontaram que a aquisição do diploma de mestrado ou doutorado não os fazem referência nos debates educacionais.

Para a ocupação de cargos de gestão, tendo como referência o título de mestre ou doutor, a média atribuída pelos participantes ficou em 3,17 (a menor da série) e com baixo desvio-padrão (1,41). Assim, podemos inferir que o investimento do professor da carreira EBTT em cursos *stricto sensu* não tem relação direta com uma intencionalidade de se tornar elegível a um cargo de gestão, pois o seu cotidiano de trabalho mostra que esse não é um valor preponderante para a ocupação dessas funções gestoras na Rede Federal.

O investimento do professor e da Rede em uma formação *stricto sensu* não tem resultado em um maior envolvimento dos professores em trabalhos coletivos a partir das pesquisas desenvolvidas nesses cursos. Segundo os participantes, a formação *stricto sensu* não é um valor diferencial entre os seus pares (3,55) e, tampouco, na Rede (3,61) nos debates e práticas educacionais aderentes à sua pesquisa de mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado, uma vez que as médias atribuídas a essas afirmativas oscilaram pouco acima do valor mediano da série.

Quando esse professor mestre ou doutor indica que a sua pós-graduação *stricto sensu* não é tida pelos seus pares ou pela Rede como um valor diferencial para os debates e discussões acadêmicas na área da sua pesquisa, muito provavelmente a composição de equipes docentes que intercambiariam suas pesquisas em projetos conjuntos no ensino, na pesquisa e/ou na extensão, no *campus* ou institucionalmente, fica comprometida.

Conforme Bitencourt (2022), as políticas estatais devem tomar a pós-graduação *stricto sensu* como lugar importante para o desenvolvimento profissional do professor da educação básica, possibilitando a articulação entre a formação e a valorização da carreira docente. Para além, continua o pesquisador, cabe ao Estado

produzir condições para que os professores da educação básica assumam seu trabalho como campo de pesquisa, no cotidiano profissional, mediado pela formação em curso de pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se ainda, de reconhecê-la acessível ao professor como um bem público, com desdobramentos na carreira profissional que se finca na própria qualificação da educação básica, ou seja, como política substancial ao desenvolvimento da profissionalidade docente (Bitencourt, 2022, p. 90).

Apoiados nesse mesmo entendimento, defendemos a construção de políticas de formação continuada para a carreira EBTT que tomem a pós-graduação *stricto sensu* como um direito aos professores da Rede Federal. Nesse sentido, após apresentarmos os dados sobre a

formação acadêmica dos participantes da pesquisa, o próximo capítulo discutirá a profissionalização do professor que atua na carreira EBTT na Rede Federal.

CAPÍTULO 7 – PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT COMO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR QUE ATUA NA REDE FEDERAL

Este capítulo objetiva analisar os saberes específicos da docência na educação profissional, situando-os no ambiente da Rede Federal a partir da discussão sobre uma profissionalização específica para a docência na carreira EBTT que valorize os seus saberes comuns, vinculados aos fundamentos e princípios da EPT, de acordo com as especificidades das instituições sociais públicas que compõem a Rede e as realidades sociais dos diversos *campi*. Incluímos nessas reflexões, a decisão política do Estado brasileiro na retomada da figura do profissional com “notório saber”, reintroduzida nas recentes normativas que regulam o exercício docente no ensino médio, a partir das alterações da Lei nº 13.415/2017 à LDB.

Conforme análises do capítulo anterior, a formação para a docência na educação profissional ainda não foi tomada como uma política de Estado, visto o caráter emergencial, temporário e pragmático de suas perspectivas de formação e docência, seja especificando ou não a formação superior exigida para a docência nessa modalidade de ensino, seja desconsiderando a necessidade dessa formação em curso de nível superior. Como Rede, são 114 anos de história de idas, vindas, pequenos avanços e contínuos retrocessos nas ações do Estado na regulação da docência na educação profissional.

Para tanto, buscamos compreender se à pergunta “*É possível defender uma profissionalização para a carreira EBTT?*” a resposta seria afirmativa, refletindo se as especificidades do trabalho como professor da carreira EBTT justificam a profissionalização dessa carreira. Também buscamos ouvi-los a respeito da possibilidade do profissional com “notório saber” fazer parte do corpo docente da Rede Federal, os possíveis efeitos para os processos formativos dos estudantes e dos próprios professores.

Apontar traços profissionais como argumentos para uma profissionalização para uma carreira específica é uma justificativa ideológica que, por si só, não garante a conquista de um *status* profissional. Assim, se a profissionalização da docência for defendida nos termos ideológicos de requerer para si o poder de um saber exclusivo, fechando-se para o diálogo com a comunidade, “[...] despolitizando e tornando tecnocrática a atuação social, está longe de ficar claro que isso seja uma conquista social” (Contreras, 2012, p. 68).

Beraza (2019) também faz o mesmo alerta: na busca pela defesa de uma profissionalização para os professores, não se pode cair na armadilha do discurso de uma autonomia docente que, fechada ao diálogo com a sociedade, se alheia às realidades sociais,

saberes intocáveis em nome de uma profissionalidade desprovida de sentido social. Nesse sentido, o autor adverte que

Os benefícios inegáveis da profissionalização não estão isentos de riscos [*com críticas apontando*] que a profissionalidade se tornou, em muitos casos, mero profissionalismo [...] convertendo o ensino em um trabalho a mais, o exercício profissional baseado no título, mais que no domínio das ações a serem realizadas (Beraza, 2019, p. 10-11).

Por outro lado, defendemos que o processo de profissionalização da carreira EBTT reconheça os saberes específicos dessa profissão e, por meio deles, contribua para que a Rede Federal se abra à participação social, processo que não significa a perda de autonomia do professor na organização do seu trabalho. Ao contrário, trata-se de dar um sentido social a essa autonomia docente, ou seja, defender a profissionalização da carreira EBTT fundada no compromisso de diálogo social é acampar a defesa de uma profissionalidade docente alicerçada no direito dos estudantes a processos educativos que formem para a cidadania e para o trabalho.

No bojo das discussões sobre a profissionalização para a carreira EBTT, amparados em Nóvoa (2017), Contreras (2012), Beraza (2019), analisamos as potencialidades e os limites no uso do termo profissionalidade docente, situando-o no espaço da docência na carreira EBTT. Cruz (2020) nos apoia ao trazer dados da sua pesquisa sobre a profissionalidade dos professores da carreira EBTT que trabalham nos IF. A partir desses referenciais teóricos, discutimos a profissionalidade para a carreira EBTT na diversidade das instituições que compõem a Rede Federal.

7.1. INVESTIGANDO A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DA CARREIRA EBTT

A partir da questão central “*Quais são as dimensões constitutivas da profissionalidade docente na Educação Profissional?*”, um recente trabalho publicado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) da Universidade Federal de Brasília (UnB), sob a organização de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz, coloca luz sobre a profissionalidade dos professores que atuam na Educação Profissional.

Nesse trabalho, Cruz (2020) afirma que o campo da profissionalidade docente na EPT lida com a tensão de se estabelecer a base de uma formação para essa docência, uma vez que a maior parte dos professores que trabalhavam nos IF têm formação acadêmica em cursos de

bacharelado. Dessa forma, é preciso reconhecer que boa parte desses professores tiveram formação acadêmica na área técnica e, somente depois de ingressarem na Rede, os conhecimentos didático-pedagógicos passaram a ser-lhes necessários.

De acordo com Cruz (2020, p. 24), ainda que não haja uma clara definição da habilitação exigida ao professor da EPT, é importante entendermos que ele

[...] tem demandas sociais, pedagógicas e políticas complexas que extrapolam as exigências juridicamente reconhecidas para a formação profissional. Assim, ao construírem ativamente a sua profissionalidade, os professores vão elaborando, denotando conhecimentos e atitudes que podem ser, *a posteriori*, obrigações coletivas para a institucionalização de uma ação profissional, necessitando assim de sistematização e comunicação adequadas em suas situações de trabalhos e nos espaços de formação.

É preciso construir uma base de conhecimentos profissionais dos professores que atuam na EPT de maneira a configurar uma profissionalidade que agregue e relacione em um *continuum* a construção dos saberes educacionais, teóricos e pedagógicos próprios dessa modalidade de ensino, considerando a formação inicial do professor que atuava nos IF e “[...] as possibilidades integrativas de conhecimentos das áreas técnicas com as demandas pedagógicas e epistemológicas de se ensinar uma atividade laboral [...]” (Cruz, 2020, p. 25).

No estudo de Cruz (2020), a profissionalidade docente dos IF foi analisada a partir das dimensões de natureza *epistemológica*, *política* e *pedagógica*. A dimensão *epistemológica* considerou os conhecimentos que tratam tanto da área geral da Educação (fundamentos históricos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos) quanto daqueles de base pragmática. O conhecimento específico da área de atuação do professor é parte fundamental tanto da sua formação inicial quanto da formação continuada.

Essa dimensão também é tensionada pela relação entre teoria e prática, os saberes experienciais do mundo do trabalho e do ambiente escolar, todos constituindo a profissionalidade desse professor. Ainda que os dados apontem para um alto nível de formação continuada dos professores investigados, o que se percebe na constituição da profissionalidade docente nos IF é um maior investimento em uma base empírica, ficando secundarizados os conhecimentos sobre o campo da educação (Cruz, 2020).

Para a dimensão *política*, os dados apontaram que os professores dos IF apresentavam pouco conhecimento sobre a EPT e a sobre a historicidade da Rede Federal. Segundo Cruz (2020), essa falta de conhecimento traz reflexos na organização do trabalho do professor.

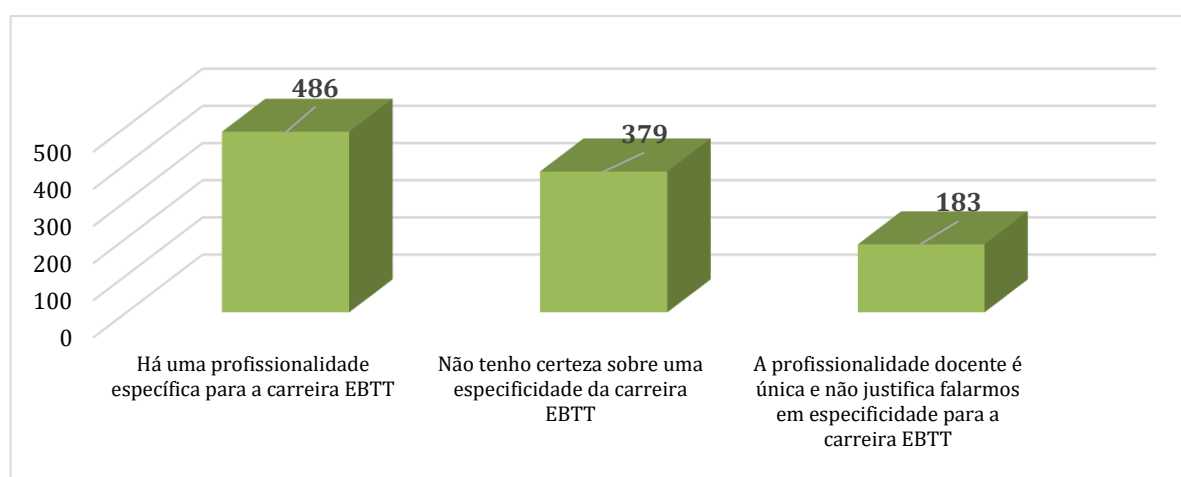
Nesse contexto, a política curricular e de organização do trabalho pedagógico nos Institutos, pela verticalização do ensino, parece também demandar maior aprofundamento dos sujeitos. O reconhecimento do seu papel na implementação das políticas públicas é tensionado por ações, ora de isolamento, ora de construção de decisões coletivas para a política institucional. Essa mesma coletividade parece ainda ser fragilizada pelo baixo reconhecimento do sindicato como entidade representativa e o sentido de constituir uma identidade de classe profissional. A relação com a comunidade externa, nessa mesma perspectiva política, parece ser uma ação ainda incipiente expressa também pelo nível de inserção social em diferentes espaços sociais e culturais dos docentes (Cruz, 2020, p. 33).

Por fim, a dimensão *pedagógica* é tomada como aquela que agrega as outras duas, uma vez que ela expõe os entendimentos do professor quanto aos sentidos de homem e de sociedade, sentidos determinantes para a abordagem e a organização da sua prática de ensino. Os dados apontaram para um necessário investimento no estudo e aprofundamento “[...] sobre ações didáticas de planejamento, de avaliação e estruturação de estratégias diversificadas de ensino [...] *[ressaltando que]* a construção e experimentação cotidiana de diferentes metodologias é vislumbrada como perspectiva” (Cruz, 2020, p. 33).

A relação com os estudantes se mostrou pouco evidente como um fator que contribuísse para a constituição da profissionalidade do professor que atuava nos IF, justificada por uma supervalorização desses estudantes ao conteúdo específico das áreas técnicas (Cruz, 2020).

Buscando colher os entendimentos dos participantes da pesquisa sobre uma profissionalidade específica para a carreira EBTT, conforme Figura 33, observamos que, do total de participantes da pesquisa (1048), 46,37% entendem que seu trabalho como professor da carreira EBTT requer uma profissionalidade específica para essa carreira; outros 36,16% não tiveram certeza sobre essa especificidade e 17,46% entenderam que a profissionalidade docente é única.

Figura 33: Investigando uma possível profissionalidade específica para a carreira EBTT



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Agrupamos os participantes por organização da Rede Federal de maneira a relacionar cotidianos de trabalho ao reconhecimento de uma profissionalidade específica para a carreira EBTT, com os dados organizados pela Tabela 1.

Tabela 1: Características específicas dos grupos de professores de acordo com a concordância, incerteza ou discordância quanto à existência de uma profissionalidade específica para a carreira EBTT.

Grupo	Categoria de análise	Instituições da Rede Federal de EPCT				
		Cefet	CP2	ETV-UF	IF	UTFPR
Concordaram (486 participantes)	Quantidade e Percentuais	13 professores 52,00%	6 professores 28,57%	11 professores 52,38%	453 professores 47,24%	3 professores 25,00%
	Carreira do tipo 40h-DE	100,00%	100,00%	90,91%	94,92%	100,00%
	Formação <i>stricto sensu</i>	92,31%	100,00%	100,00%	95,14%	100,00%
	Experiência docente na educação básica (instituições públicas e/ou privadas) anterior ao ingresso na carreira EBTT	84,62%	100,00%	100,00%	75,50%	66,67%
	Tempo de docência \geq a 10 anos	92,31%	100,00%	100,00%	70,86%	100,00%
	Tempo de efetivo exercício na carreira EBTT \geq a 10 anos	46,15%	66,67%	63,64%	39,51%	100,00%
	Indecisos (379 participantes)	Quantidade e Percentuais	12 professores 34,29%	11 professores 52,38%	6 professores 28,57%	347 professores 36,18%
Carreira do tipo 40h-DE		100,00%	100,00%	100,00%	91,07%	100,00%
Formação <i>stricto sensu</i>		100,00%	72,73%	100,00%	92,80%	100,00%
Experiência docente na educação básica (instituições públicas e/ou privadas) anterior ao ingresso na carreira EBTT		75,00%	90,91%	50,00%	67,44%	66,67%
Tempo de docência \geq a 10 anos		83,33%	54,55%	66,67%	67,72%	100,00%
Tempo de efetivo exercício na carreira EBTT \geq a 10 anos		50,00%	18,18%	50,00%	33,14%	100,00%
Discordaram (183 participantes)		Quantidade e Percentuais	10 professores 28,57%	4 professores 19,05%	4 professores 19,05%	159 professores 16,58%
	Carreira do tipo 40h-DE	100,00%	100,00%	100,00%	98,11%	100,00%
	Formação <i>stricto sensu</i>	100,00%	100,00%	100,00%	94,97%	100,00%
	Experiência docente na educação básica (instituições públicas e/ou privadas) anterior ao ingresso na carreira EBTT	70,00%	75,00%	75,00%	73,58%	66,67%
	Tempo de docência \geq a 10 anos	100,00%	100,00%	75,00%	74,21%	100,00%
	Tempo de efetivo exercício na carreira EBTT \geq a 10 anos	40,00%	0,00%	75,00%	46,54%	100,00%

Fonte: Autoria própria, 2023.

Nota-se que a maioria dos participantes vinculados aos Cefet, às ETV-UF e aos IF reconhecem uma profissionalidade específica no seu trabalho como professor da carreira EBTT. Por outro lado, a maioria dos participantes lotados no CP2 não tem certeza sobre essa especificidade e a maior parte dos professores da UTFPR entende que a profissionalidade docente é única.

Os grupos não diferem substancialmente quanto ao tipo da carreira e à formação em pós-graduação *stricto sensu*, com a maioria absoluta sendo do tipo 40 horas-DE e com formação concluída em nível de mestrado e/ou doutorado. O tempo total de docência do participante o fez escolher um dos extremos: reconhecer ou negar a existência de uma profissionalidade específica para o seu trabalho docente. Observa-se que, à exceção da UTFPR, onde todos os participantes tinham mais de dez anos de docência, a maioria dos participantes com menos de dez anos de docência se mostrou indecisa quanto à essa especificidade.

No entanto, observamos que há relação diretamente proporcional entre a experiência pregressa do participante na docência em turmas da educação básica anterior ao ingresso na carreira EBTT, em instituições públicas e/ou privadas, e o reconhecimento de uma profissionalidade específica para essa carreira. Ou seja, a possibilidade de confrontar as realidades da docência em que ele atuou anteriormente e o seu trabalho atual na carreira EBTT permitiu a comparação e, assim procedendo, um maior percentual afirmou reconhecer uma especificidade da profissionalidade docente para a carreira EBTT. Assim, para esse reconhecimento de especificidade, essa experiência docente comparada se mostrou mais decisiva que a própria experiência docente na Rede Federal.

Muitos foram os argumentos apresentados pelos participantes que disseram reconhecer uma especificidade no seu trabalho como professor da carreira EBTT e, portanto, reconheceram uma profissionalidade específica para o trabalho na EPT na Rede Federal. Alguns participantes focaram em seus locais de trabalho para justificar esse reconhecimento.

Única, pois os IF's atendem de cursos Fic's a doutorado (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFAP, mestrado, mais de 15 anos na docência, com mais de 2 deles na carreira EBTT).

Diferentemente das universidades, nas quais o docente realiza o seu trabalho num campo e temática específica, nos IFs a prática docente abrange um conjunto maior de conhecimentos de sua área de atuação. Por exemplo, um professor de matemática de uma universidade trabalhará somente em uma área específica de seu campo de conhecimento, como geometria espacial; já nos IFs esse professor terá que trabalhar as diferentes áreas do conhecimento matemático ao longo de sua carreira. Esse fato impõe uma profissionalidade específica e um desafio enorme à atuação desse profissional (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFSP, doutorado, mais de 10 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

Devido à verticalização do ensino presente nas instituições onde existe essa carreira, a nossa linguagem é mais abrangente. Lidamos com graduação, pós-graduação, ensino médio e ensino técnico noturno. Todo esse público é muito plural, exigindo do docente a capacidade de conhecer seus alunos e de se colocar no lugar deles para ministrar uma boa aula. Em síntese, somos mais versáteis e temos uma prática docente mais abrangente, por isso, considero que a nossa profissionalidade seja específica (PARTICIPANTE DA PESQUISA, Cefet-MG, doutorado, mais de 2 anos na docência, com mais de 2 deles na carreira EBTT).

Entre os indecisos, houve aqueles que reconhecem uma profissionalidade específica da carreira EBTT apenas nos limites do trabalho docente no ensino médio integrado.

Não acredito haver uma especificidade devido ao fato de docentes lecionarem em todos os níveis. [...] Acredito que não é impossível lecionar em todos esses níveis ao mesmo tempo, desde que não sufoque o docente e que ele(a) tenha plena e clara consciência de que a metodologia muda conforme os níveis. Ter formação até de pós-doutorado pode ajudar muito, mas precisa ter noção e ter cuidado para não exagerar no nível e abordagem, conforme o nível. A rede EBTT é muito nova e que isso precisa ser discutida com calma (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFMG, doutorado, mais de 10 anos na docência, com mais de 10 anos na carreira EBTT).

Realizar atividade de pesquisa e extensão com alunos de nível médio me parece um ponto específico diferente de outras redes de educação básica. Outros pontos seriam a explicitação da relação teoria-prática para os alunos, a formação humana omnilateral pretendida a partir da formação no Ensino Médio Integrado (EMI) e o compromisso de integração de conhecimentos na oferta de do EMI. Estou enfatizando a especificidade do docente EBTT no que se refere ao docente do EMI, pois entendo que talvez haja dentro do docente EBTT uma profissionalidade específica para quem atua no EMI (PARTICIPANTE DA PESQUISA, Cefet-RJ, pós-doutorado, mais de 15 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Da mesma forma, houve participantes que, embora reconhecessem diferenças entre o trabalho desenvolvido pelos professores da carreira EBTT e os professores de outras esferas administrativas (municipal, estadual e do magistério superior), lotados em instituições públicas e/ou privadas, disseram entender que a profissionalidade docente seria única.

Não consigo enxergar essa especificidade... entre níveis de ensino, sim (fundamental médio, superior), mas dizer que o professor do EBTT é mais técnico e forma técnicos e não cidadãos críticos, ou forma menos que professores de universidades... creio que não procede! (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFPR, doutorado, mais de 25 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Vejo muita discussão em cima da temática "especificidades da carreira EBTT". Como docente da área técnica e profissionalizante, não vislumbro diferenças significativas de atuação ou características próprias que impliquem na existência de formação específica para docentes EBTT... Acredito que esses princípios possam se justificar àqueles que atuam nas áreas básicas de formação (linguagens, geografia, história etc.), em especial na atuação dentro do ensino médio (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFMT, pós-doutorado, mais de 2 anos na docência, exclusivamente na carreira EBTT).

Não penso que a formação de egressos para o mundo do trabalho, a vida em sociedade e inclusão seja somente específica da carreira EBTT... (PARTICIPANTE DA

PESQUISA, IFSP, doutorado, mais de 10 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

Os 865 participantes (82,54%) que reconheciam ou não tinham certeza quanto a uma profissionalidade específica na organização do seu trabalho docente foram questionados se a possibilidade de o professor EBTT trabalhar em diferentes tipos de curso ao longo da sua trajetória profissional na Rede Federal (desde cursos Fic a cursos de pós-graduação) contribui para essa especificidade.

A análise dos dados revela que o exercício docente em vários tipos de cursos, uma realidade para a maioria dos professores da carreira EBTT, é uma das justificativas para o reconhecimento de uma profissionalidade específica para a carreira EBTT (69,25% concordam com essa afirmativa). Contudo, 22,66% não tiveram certeza de que essa seria uma justificativa para uma especificidade no seu trabalho docente, enquanto 8,09% discordaram taxativamente. A Figura 34 apresenta os posicionamentos para essa questão.

Figura 34: Diversidade de cursos ofertados pela Rede Federal de EPCT e a possível relação com a profissionalidade específica da carreira EBTT



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Agrupados por organização administrativa, assinalaram a opção *Sim*:

- i. 56,00% dos participantes dos Cefet;
- ii. 52,94% dos participantes do CP2;
- iii. 66,67% dos participantes das ETV-UF;
- iv. 70,13% dos participantes dos IF; e
- v. 50,00% dos participantes da UTFPR.

Sobre a diversidade de cursos em que o professor da carreira EBTT pode atuar e a relação dessa com uma profissionalidade específica para a carreira, os excertos a seguir foram registrados por participantes que se alinharam a esse entendimento.

Acho que a maior é justamente essa de se ter um público diverso do técnico à pós-graduação. Isso gera um desafio na linguagem e didática, na elaboração das aulas à abordagem interpessoais, professores-alunos em sala de aula. Em casos em que as disciplinas são as mesmas para diferentes níveis, principalmente (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFAM, doutorado, mais de 20 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

A necessidade da atualização constante, tanto em questões de conhecimento da área de formação, quanto às práticas metodológicas e de ensino, visto que uma prática adotada para o ensino superior não pode ser utilizada na sua integralidade para um aluno de curso técnico integrado e/ou Proeja (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IF Farroupilha, doutorado, mais de 5 anos na docência, exclusivamente na carreira EBTT).

O professor EBTT é o único profissional que atua da educação básica à superior, passando pela profissional, em sua jornada de trabalho. Isso envolve um conhecimento de diferentes níveis de ensino (básico, EPT e superior), uma formação educacional-científica robusta, estratégias e abordagens pedagógicas específicas aos níveis e variadas em sua aplicação diária (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IF Sertão-PE, mestrado, mais de 10 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

Embora identificassem que o trabalho em diferentes tipos de curso justifica o reconhecimento de uma profissionalidade específica na organização do trabalho docente na carreira EBTT, alguns participantes indicaram que esses diferentes níveis de aprofundamento na organização da sua docência (cursos Fic, técnicos e superiores), aliados ao desenvolvimento de projetos de pesquisa/extensão, à participação em comissões e ao trabalho em funções administrativas, têm trazido sobrecarga de trabalho e precarização da carreira, com efeitos negativos à qualidade dessas atividades, com o ensino sendo o maior prejudicado.

Longas horas de trabalho docente, somado à cobrança por ações de pesquisa e extensão, publicação e participação em congressos. Docentes da educação básica não são cobrados por trabalhos de gestão, extensão e pesquisa. Docentes do ensino superior o são, mas possuem pouca carga horária semanal destinada às aulas. Eu, quando não estou na gestão, tenho 20 horas-aula de carga-horária semanal, dificultando a plena atuação na carreira EBTT (PARTICIPANTE DA PESQUISA, Cefet-MG, doutorado, mais de 15 anos na docência, com mais de 2 deles na carreira EBTT).

A atuação do professor EBTT em diferentes formatos de cursos pode ser interessante em algumas situações, mas percebo que tem provocado distorções curriculares, excesso de trabalho e descaracterização da última etapa da Educação Básica. As distorções curriculares também ocorrem nos cursos de pós-graduação. Além disso, entendo que essa realidade não está sendo atendida pelo modelo de gestão da RFEPCT e/ou dos institutos em seus casos particulares. São cursos com identidades, finalidades e demandas específicas tratados dentro de uma mesma lógica de gestão e vinculados, da mesma forma, aos preceitos de ensino, pesquisa e extensão. Porém, em suas especificidades, apontam necessidades curriculares específicas muitas vezes não observadas no modelo de gestão. Além disso, essa forma de atuação tem provocado precarização do trabalho e produzido excesso de solicitações diversas aos servidores técnico-administrativos e docentes (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFG, doutorado, mais de 15 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

O professor EBTT vive uma situação *sui generis*. Atua em muitos níveis, por isso é cobrado em termos de carga horária como um professor da educação básica. Atua no nível superior e é cobrado pela produtividade. Também por isso cobra-se ensino, pesquisa e extensão. Adiciona-se a isso os processos democráticos na gestão das instituições que atuamos, fazendo com que a carga horária administrativa seja alta, ou seja, atuação na gestão, GTs, comissões, colegiados etc. Tem como fazer tudo isso? (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFSC, doutorado, mais de 10 anos na docência, exclusivamente na carreira EBTT).

Identificamos a crítica do professor de que a preponderância do ensino às possibilidades de o professor desenvolver projetos de pesquisa e/ou extensão, limita as possibilidades de atuação do trabalho docente no *campus*.

Na instituição em que trabalho, as atividades de pesquisa e extensão não são valorizadas nem estimuladas. A ideia de professor "auleiro", que tem como função primeira dar aula, ainda permeia toda a política da escola. Pouco se fala de pesquisa. Os docentes estão sempre sobrecarregados com muitas turmas, turmas inchadas (mais de 35 alunos) e cargas horárias de disciplinas muito heterogêneas. A justificativa da instituição é sempre a de que não somos IF's, mas, sim, equiparados a. Dessa forma, todo e qualquer trabalho de pesquisa, extensão, participação em congresso, viagens etc., fica a cargo do "amor" do docente. Muitas vezes a gente precisa pagar do próprio bolso. Projetos de pesquisa são "orientados" a serem colocados em segundo plano para que projetos de recuperação/ensino sejam priorizados, tomando toda a carga do docente (PARTICIPANTE DA PESQUISA, CP2, doutorado, mais de 15 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

Houve participantes vinculados a IF, com diferentes tempos de docência e de vínculo com a carreira EBTT, que afirmaram que a necessidade de atuarem em diferentes cursos, somada às condições de trabalho, têm resultado na perda da identidade institucional da Rede Federal e, conseqüentemente, da própria identidade profissional do professor dessa carreira.

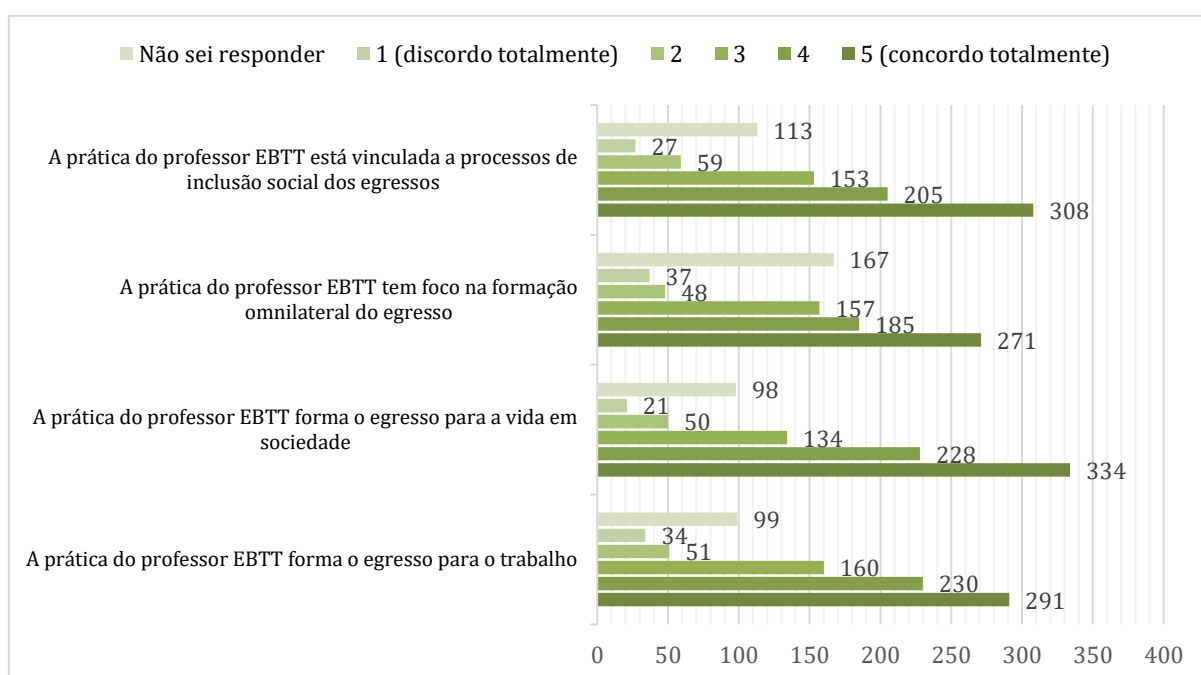
O professor que trabalha em tantos níveis de ensino precisa estar preparado para didáticas diferentes para os sujeitos que participarão dessas formações. Entretanto, acredito que a ideia de a Rede ofertar ensino em diversos níveis acaba por gerar instituições que não conseguem ofertar qualidade inteira na verticalização. Ao mesmo tempo em que isto é uma força, também se constitui um problema para a nossa carreira. Por isso, a importância de uma formação continuada. A profissionalidade específica da carreira precisa ser pensada de maneira mais ampla, de forma a contemplar todos esses aspectos da carreira do professor EBTT (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFRJ, doutorado, mais de 10 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

É uma questão de identidade. A maioria de nossos professores se formaram na Universidade e, se não forem bem orientados, começam a querer reproduzir no IF o estilo de ensino da Universidade. Os Institutos Federais precisam firmar e fixar sua própria identidade, com um ensino profissional voltado para a solução de problemas nas empresas ou locais onde atuarão. As "aulas de data show", características das Universidades, não conseguem dar aos alunos a visão da educação profissional (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFMT, mestrado, mais de 25 anos na docência, com mais de 20 deles na Rede Federal).

O foco do trabalho do professor EBTT não deveria estar na formatação dos exames vestibulares. Não obstante, esse escopo parece ser a tônica que a sociedade exige do professor. Precisaríamos haver uma política clara quanto aos objetivos da escola técnica (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFPR, doutorado, mais de 20 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Sobre possíveis justificativas para o reconhecimento de uma profissionalidade específica na organização do seu trabalho docente, a partir de uma escala *Likert* de cinco pontos, sendo 1 para *discordo totalmente* e 5 para *concordo totalmente*, apuramos que, dos 865 participantes direcionados às perguntas complementares, o percentual daqueles que assinalaram as pontuações 1 e 2 diferiram muito pouco, ficando entre 8,21% e 9,94% em todas as afirmativas. O termo medial também apresentou pequena variação, ficando entre 15,49% e 18,50%. Por fim, ao agruparmos os posicionamentos que expressam concordância (pontuações 4 ou 5), os índices oscilaram dentro de uma faixa de maior amplitude (entre 52,72% e 64,97%).

Figura 35: Possíveis justificativas para o reconhecimento da profissionalidade específica da carreira EBTT



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Pela Figura 35, nota-se que os participantes da pesquisa concordaram que os objetivos com a formação para a vida em sociedade (64,97%), com a preparação para o trabalho (60,23%), com a inclusão social (59,31%) e com a sua formação omnilateral (52,72%) dos estudantes justificam uma especificidade na organização do trabalho do professor da carreira EBTT, ou seja, reconhecem uma profissionalidade específica nesse trabalho docente. Embora

não tenha sido investigado pela pesquisa, nota-se o desconhecimento de uma parcela dos participantes sobre o termo *formação omnilateral*, que reúne todas as outras formações listadas.

A organização do trabalho docente que busque a aproximação com as comunidades do entorno das instituições da Rede Federal, a relação com o mundo do trabalho e a formação de um sujeito crítico também foram indicados, conforme excertos a seguir.

O ensino tecnológico pressupõe que o profissional docente tem contato com empresas públicas e privadas e também com instituições de pesquisa. E que ele deveria procurar desenvolver projetos que ajudassem os arranjos produtivos locais. Considero que há IF's bem-sucedidos nessa visão e outros nem tanto (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFRJ, pós-doutorado, mais de 30 anos na docência, com mais de 30 anos na Rede Federal).

[...] o docente, além da sua formação técnica, precisa desenvolver habilidades sociais e humanas, pois, na maioria das vezes, ensinamos ao repassar conteúdos, ao ensinar como fazer e o fazer junto, dar o exemplo. Eu desconhecia a realidade dessa peculiaridade da profissão EBTT. Quando cheguei, me apaixonei ainda mais pela profissão que um dia me abraçou. A formação técnica tem que ir além, a melhor forma de ensinar um indivíduo a SER, é trabalhando as questões sociais, inclusivas e reflexivas. Cooperar, dar o exemplo e ouvir... (*destaque do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFC, doutorado, mais de 20 anos na docência, com mais de 10 anos na carreira EBTT).

Entendo que a proposta da rede é prover uma formação capaz de transformar a vida das pessoas e as localidades onde estas pessoas estão. É necessária uma base técnica sólida, que atenda às demandas locais, mas também uma base humana, crítica, social e cidadã. É uma proposta desafiadora e para que isso seja possível, o docente EBTT precisa de uma formação integral também, como educador, para que possa esta troca com os alunos, possa ir além do processo de ensino-aprendizagem técnico (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFNMG, mestrado, mais de 5 anos na docência, com mais de 2 deles na carreira EBTT).

O professor deve atentar para as suas relações com os estudantes, pois são caminhos para as mudanças sociais, a curto e longo prazos. Ciente das condições concretas do contexto social que condiciona os sujeitos da comunidade escolar, “[...] conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (Freire, 1997, p. 53).

Moura (2014) entende que esse diálogo social entre o professor e a comunidade escolar deve ser orientado para o sentido da conscientização desses sujeitos, alinhando-se ao conceito trabalhado por Freire, considerado “[...] o pilar básico para que a esfera educacional possa contribuir para a construção de um gradual processo de transformação social, sem perder de vista todas as limitações, obstáculos e (im)possibilidades existentes” (p. 29).

Esse diálogo social deve se relacionar não apenas nas atividades do ensino, mas alcançar os projetos de pesquisa e a produção científica e tecnológica, cenário em que o *campus* se torna

uma extensão da comunidade na qual está inserido e traz a ele, dessa forma, a clareza de uma estrutura com função social bem definida tanto para os seus servidores quanto para a própria comunidade.

Assim, a defesa da profissionalização para a carreira EBTT se torna uma política identitária para a Rede Federal e para o próprio trabalho docente. Sendo diversos os espaços em que as unidades da Rede estão inseridas, essa política de formação permanente que objetiva fundamentar a profissionalização da carreira EBTT, para dialogar socialmente com esses espaços, deve refletir essa diversidade social. E dialogando com o entorno, o trabalho docente na carreira EBTT no espaço da Rede se reveste de um compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho, fomentando uma profissionalidade que, dado o cenário neoliberal que se apresenta, mostrará específica para a educação pública nacional.

7.2. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE X PROLETARIZAÇÃO DOCENTE

De acordo com Nóvoa (2017), vivemos um momento histórico crucial para os professores e para a escola pública, cenário que nos obriga a “[...] repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas [*sob o risco de, caso não o fizermos*] estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização” (Nóvoa, 2017, p. 1.111). Para o autor, é preciso tratar a formação de professores como um problema político, e não apenas técnico ou institucional, com clareza de que a formação docente se faz por meio da formação para uma profissão, ou seja, há que se defender a formação profissional dos professores.

Considerando as propostas do Estado brasileiro para a formação de professores para a educação profissional, dialogamos com os participantes da pesquisa sobre a retomada da figura do profissional com “notório saber” para atender à oferta do quinto itinerário formativo da BNCC, Formação Técnica e Profissional. Não sendo, a princípio, uma novidade no campo da educação profissional, tensionamos essa retomada como uma sinalização para a desprofissionalização/proletarização docente.

Relembrando as políticas estatais para a formação de professores para a docência na educação profissional brasileira, registra-se uma primeira proposta instituída pelo Decreto-lei nº 616/1969, ato legal que criou o Cenafor sediado em São Paulo - SP. O seu Art. 3º apontava como finalidade da instituição o preparo e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas na formação profissional, além da prestação de assistência técnica para a melhoria

e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal no país. O recrutamento dos profissionais do Cenafor, conforme seu Art. 7º, baseava-se no sistema do mérito e ficariam sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O Cenafor cumpriu os papéis de proponente e centralizador das ações de formação profissional em nosso país, ficando responsável pela supervisão dos planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica do RS (Cetergs), da Guanabara (Ceteg), de Brasília (Ceteb), da Bahia (Ceteba), do Nordeste (Cetene) e da Amazônia (Ceteam) (Machado, 2008). A instituição foi extinta pelo Decreto nº 93.613/1986, no governo de José Sarney.

A segunda medida de destaque na formação de professores para a educação profissional consta na Portaria nº 432/1971. Por meio dela, o MEC criou os cursos de nível superior denominados Esquema I e Esquema II, com o objetivo de formar docentes para as disciplinas especializadas do 2º grau⁸⁶. O Esquema I era destinado aos portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com currículo formado pelas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau (ensino colegial), Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Quem possuía diploma técnico de nível médio, a formação para a docência ocorria no Esquema II que, além das disciplinas do Esquema I, incluía disciplinas de conteúdo correlativo à área de habilitação.

Mais recentemente, por meio da Portaria nº 15/2016 (Brasil, 2016), o MEC instituiu o Plano Nacional de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de EPCT (Plafor), cujas finalidades apontam para a potencialização da formação continuada, o fomento a eventos de qualificação internos e externos ao local de trabalho, a contribuição para o desenvolvimento de competências relativas ao ensino na EPT, a promoção de ações com fins à formação para as funções de gestão dos quadros de servidores, o fomento para capacitações que resultem em melhorias no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação, a articulação e promoção de estudos e missões em instituições estrangeiras, a capacitação na área de Direitos Humanos, e a racionalização dos gastos com essas ações.

A execução do Plafor está a cargo das instituições federais de ensino, mediante aprovação da Setec/MEC, com três tipos de programas, presencial ou a distância: *i*) capacitação profissional (de até 360 horas); *ii*) formação gerencial (desenvolvimento gerencial e formação de gestores); e *iii*) qualificação (em cursos técnicos, graduação e pós-graduação *lato* e *stricto*

⁸⁶ Relembremos que, por meio da Lei nº 5.692/1971, o 2º grau passara a ser profissionalizante. Assim, todas as instituições de ensino do país tiveram que atualizar os currículos dessa etapa escolar, adequando-os a essa profissionalização universal e compulsória (Machado, 2008; Shimizu, 2010).

sensu). Nota-se que o Plafor não assume a responsabilidade de propor uma política ou mesmo ações direcionadas para a formação específica para a docência na EPT.

A partir da aprovação da atual LDB, prevalece no Brasil a lógica de organizar as ações de formação docente por meio das diretrizes aprovadas pelo CNE. Nesse sentido, é esclarecedor o percurso histórico apresentado no APÊNDICE A deste estudo, com planos de formação sempre estanques e emergenciais, caracterizados fundamentalmente por uma perspectiva tecnicista.

Mais recentemente, coube à Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021) adequar a formação exigida ao professor que atua na educação profissional aos preceitos da Lei da (Contra)Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Essa resolução instituiu as novas diretrizes como gerais para a EPT, revogou a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012a) e, dessa forma, reorganizou⁸⁷ e flexibilizou a formação exigida ao profissional que exerce/exercerá a docência nos cursos da EPT, independentemente do tipo, retomando a possibilidade de profissionais credenciados como de “notório saber” lecionarem disciplinas técnicas referentes ao quinto itinerário formativo na etapa do ensino médio.

O reconhecimento de notório saber consta regulamentado pelo parágrafo único do Art. 66 da LDB (Brasil, 1996)⁸⁸, sendo facultado ao profissional que, não tendo o título de mestre ou doutor, poderá pleitear o direito de exercer a docência no magistério superior. Ainda conforme a LDB, o profissional deverá requerer o reconhecimento dos seus saberes em uma universidade que possua curso de doutorado naquela área, cabendo a esta organizar e conduzir o processo. Contudo, o sentido de “notório saber” tratado pela Lei nº 13.415/2017 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 inaugura uma exceção intra-LDB ao criar uma subcategoria para o termo. Pelas novas normativas, quando se tratar da EPT, o “notório saber” poderá ser aferido pelos respectivos sistemas de ensino, ficando esses sistemas responsáveis pela organização dos critérios para a avaliação dos saberes.

Sobre a possibilidade de profissionais com “notório saber” comporem equipes docentes na Rede Federal, colhemos com os participantes da pesquisa seus entendimentos sobre possíveis implicações para a carreira EBTT, para a equipe docente e para a formação dos

⁸⁷ O APÊNDICE B apresenta uma síntese comparativa entre as duas resoluções quanto à formação docente para a EPT.

⁸⁸ Sobre a concessão do título de notório saber, consta também o Parecer CNE/CES nº 296/1997. Nesse parecer, o relator reitera o entendimento contido na LDB para a concessão do título, cabendo ao CNE a função de analisar recursos contra o indeferimento de concessão do título pelas universidades. Esse parecer não foi homologado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces296_97.pdf.

estudantes. Para situar a discussão, ao participante foi apresentado um texto-base que apresenta a questão do “notório saber” presente na Resolução CNE/CP nº 1/2021:

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica) manteve o texto da Resolução CNE/CP nº 6/2012 em relação à desejada formação inicial em cursos de licenciatura a ser exigida aos docentes que atuam na Educação Profissional de Nível Médio, trazendo algumas inovações quanto ao processo de regularização daqueles docentes não-licenciados que já fossem efetivos e vinculados às instituições que ofertam esses cursos (redução de dez para cinco anos do tempo de efetivo exercício no cargo para que o docente possa requerer o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docente). Mais adiante, em seu Art. 54, de modo a atender ao disposto no inciso V [*diz respeito ao itinerário Formação Técnica e Profissional da BNCC do Ensino Médio*] do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, a Resolução abre a possibilidade para que profissionais com notório saber exerçam a docência em cursos da Educação Profissional e Tecnológica. Normatizando este processo, a resolução estabelece que cabe aos sistemas de ensino reconhecerem o notório saber dos interessados em atuar como docente em disciplinas (ou componentes curriculares) do itinerário formativo V da BNCC do Ensino Médio. Conforme as novas DCN, o reconhecimento do notório saber poderá ser feito: (i) pela apresentação de diploma(s); ou (ii) comprovação de prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada; ou comprovação de atuação profissional em instituições públicas ou privadas. Ao final do processo específico de avaliação de competências profissionais organizado pela instituição ou rede de ensino, devem ficar demonstrados níveis de excelência do profissional a ser contratado (Brasil, 2021).

Observamos que muitos participantes desconheciam o processo de reconhecimento do “notório saber” a profissionais que desejassem atuar como professor na EPTNM na Rede Federal. Muitos foram os participantes que entenderam esse processo como sendo o mesmo que o processo de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)⁸⁹, conforme registram os excertos a seguir.

Infelizmente, o reconhecimento do notório saber poderá implicar no comodismo, e desestímulo para formação continuada do professor. Professores que ainda não possuem títulos acadêmicos de mestrado e doutorado, podem não achar mais necessário obtê-los (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFSP).

Pontos Positivos: aumento do salário do profissional. Ponto negativo: um *gap* na formação do profissional que não irá aprimorar sua formação e o governo vai economizar com o 'notório saber', pois ele não terá um gasto duplo com o profissional

⁸⁹ A Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b) reconhece em seu Art. 18, uma especificidade para o professor da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, visto que ao longo de suas carreiras, muitos professores EBTT haviam se dedicado à condução das atividades de seus *campi* (ensino e gestão, especialmente), não tendo havido condições ou mesmo sido identificada a necessidade de investirem em cursos de pós-graduação. Dessa forma, a lei deixa instituída a equivalência entre a Retribuição por Titulação (RT) e o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), concedido pela própria instituição e mediante rito administrativo com a apresentação de documentos que justificassem a concessão do benefício. O RSC está dividido em três níveis: RSC-I, RSC-II e RSC-III. O docente graduado que obtivesse o RSC-I faria jus à percepção da RT de Especialização; o docente com certificado de Especialização somado ao RSC-II faria jus à RT do Mestrado; e o docente mestre que obtivesse o RSC-III faria jus à RT de Doutorado.

e seu substituto enquanto estiver em capacitação (*destaques do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFMG).

Positivo, por poder considerar o trabalho dos docentes mais antigos que não tiveram a possibilidade de fazer pós-graduação (PARTICIPANTE DA PESQUISA – UFMG Coltec).

Como a Resolução CNE/CP nº 1/2021 não estabeleceu critérios para o trabalho de certificação do “notório saber” pelas bancas examinadoras, cabendo aos sistemas de ensino (federal, distrital, estaduais e municipais) a organização dos seus próprios processos, houve participantes que apontaram como frágil o processo de escolha dos critérios e a própria legitimidade do processo.

Não vejo problemas na possibilidade de atribuição do notório saber. Vejo problemas, sim, no critério utilizado neste processo, com possibilidade de vieses de cunho político e situacional, em detrimento de uma análise por mérito técnico (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFB).

O lado negativo é a janela que é aberta para compadrios e conchavos escusos, que infelizmente proliferam em nosso cotidiano nacional. Se feito com o máximo de rigor e critério possível, o "notório saber" em si pode servir como instrumento de inclusão e diversificação. Daí para ele se transfigurar no "notório conhecer as pessoas certas", é o grande perigo (*destaque do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFF).

Tudo é muito nebuloso sobre esse sentido, então, como serão realizados esses processos de notório saber? Como será montada essa base que permite verificar o saber de um indivíduo? Para além disso, acredito que a parca discussão estabelecida na Rede sobre isso contribui para o descaso do assunto e para reforçar o discurso de que qualquer pessoa pode ser docente (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFRS).

Quanto aos possíveis efeitos dessa medida para a carreira EBTT, alguns participantes entenderam que o ingresso de profissionais com “notório saber” na equipe geraria a sua divisão e, em consequência, traria prejuízos à cultura organizacional das unidades da Rede Federal.

O profissional com notório saber é, historicamente, convidado para palestras sobre assuntos específicos. Ele não é um professor de carreira e, portanto, não deve assumir uma ou mais disciplinas. Caso queira abraçar a carreira docente, que faça um concurso público. Essa forma de entrada por notório saber abre brecha para apadrinhamentos (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IF Baiano).

Identifico uma enorme dificuldade já desde o ingresso. Os concursos já têm falhas em diversos níveis e é questionável sua eficiência em aferir os profissionais que irão ou não fazer parte do quadro de professores EBTT. [...] Dependendo de como essa conferência do notório saber se dê, haverá mais desvalorização da formação de professor, já vista como "bico", "quebra-galho", uma atividade simples, que não exige muito, que serve para auferir alguma renda na falta de algo melhor, sendo, por tudo isso, menos importante (*destaques do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – CP2).

[*Resultaria em*] Uma possível criação de categorias profissionais docentes à margem do atualmente instituído, reduzindo a força da categoria [...] (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFRO).

Por outro lado, apuramos a concordância para a atuação do profissional com “notório saber” na equipe docente, com benefícios tanto para a carreira EBTT quanto para o processo de formação dos estudantes, justificando, por vezes, que o conhecimento do professor não pode ter referência apenas em títulos acadêmicos.

Profissionais com larga experiência técnica no mercado de trabalho contribuem mais para a formação dos futuros técnicos e tecnólogos que mestres e doutores que pouco conhecem da realidade do "chão da fábrica". Claro que cada um tem suas contribuições a dar, mas o que o mercado de trabalho pede de um técnico ou tecnólogo está mais perto do que um profissional vindo do mercado pode oferecer. Só tem a contribuir (*destaque do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFAC).

Por toda a história da humanidade, nunca se precisou de um diploma para ensinar. Inclusive na minha área, Computação, existem excelentes profissionais que não concluíram o ensino superior. Feita a seleção corretamente, um profissional com notório saber tem mais experiência de vida e trabalho do que um docente de dedicação exclusiva, que não tem a vivência do mercado de trabalho (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFMS).

Não percebo ponderações negativas. Em nosso *campus*, a grande maioria das disciplinas de caráter técnico são partilhadas com mais de um professor e sempre que possível, convidamos estudantes e/ou egressos da nossa instituição para auxiliar na condução das atividades de maneira a prestigiar a dedicação, as habilidades e competências constituídas por cada indivíduo. Participo de que, para muitas formações, essa é uma ação necessária, pois as habilidades profissionais não são adquiridas única e exclusivamente no âmbito das universidades (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IF Farroupilha).

Outros participantes concordaram com a proposta de ter um profissional com “notório saber” na equipe docente, embora entendessem que a ele deveriam ser destinadas disciplinas específicas em cursos ofertados por demandas específicas (cursos técnicos, de graduação ou de pós-graduação) ou, ainda, que o seu ingresso deveria estar vinculado a um projeto de pesquisa.

Vejo implicações positivas para os cursos técnicos, pois esses profissionais geralmente possuem "notório saber" na parte prática. Já para cursos de bacharelado e licenciatura, onde os fundamentos teóricos são relevantes, vejo implicações negativas (*destaque do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFG).

Positivos: abre o leque de oportunidades para alguns profissionais que estão há tempo no mercado ingressarem em sala de aula. Pontos negativos: Trabalhar com alunos do técnico é muito diferente que com alunos do superior [*e*], nesse caso, o notório saber deve ser muito bem regrado. Para o superior, [...] pode ser interessante; para o Integrado, acho complicado (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFRS).

Se o professor EBTT tiver somente a formação pedagógica e de licenciatura, algumas áreas (bacharelados) ficariam sem professores com conhecimento da parte técnica para ensinar. Então vejo a vantagem do "notório saber", como aquela que possibilita

que o aluno aprenda com alguém altamente qualificado (mestrado ou doutorado) nas técnicas; outro ponto positivo é a pesquisa científica, pois, exceto nas áreas do ensino e educação, a capacitação para a pesquisa em um tema como, por exemplo, mecanização agrícola ou resíduos agroindustriais, só é possível ser orientada ou criada por um profissional ou bacharel ou técnico ou tecnólogo (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFMA).

Houve defesas para que o “notório saber” fosse vinculado a uma pessoa com um saber notório sobre comunidades tradicionais (cujos líderes teriam a formação ideal para essa função) e sobre contextos de estudos específicos da cultura popular.

Não concordo com notório saber na carreira. Exceção quando o notório saber [*for*] em comunidades quilombolas e indígenas [*em*] que os mais velhos são os guardiões das memórias (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IF Sertão PE).

Considero positiva e concordo quando se trata de artistas e pessoas, que não tiveram oportunidade de escolarização e agregaram "notório saber" ao longo da vida nas manifestações populares, nas artes e em outros campos de conhecimento. [...] Afinal, como diz o samba "um sambista não precisa ser membro da academia, ao ser natural em sua poesia, o povo lhe faz imortal" (*destaques do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFRN).

Acho imprescindível para o estudante. [...] Conheço bacharéis que têm determinados conhecimentos que doutores não têm, e que precisam compartilhar com a comunidade acadêmica. Exemplo: pesquisadores de História da Música Popular (regional e nacional), músicos populares ligados a movimentos artísticos regionais etc. (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFPE).

Também registramos um grupo que, embora concordasse com o exercício docente do profissional com “notório saber”, entende que o seu trabalho, para não prejudicar a formação do estudante, requereria uma formação em serviço sobre o trabalho docente e as necessidades educacionais e institucionais que levaram à sua contratação.

Não vejo como algo grave, desde que o profissional faça uma complementação pedagógica. Também não adianta ter profissional bem qualificado teoricamente sem ter experiência em setores importantes para o conhecimento das necessidades práticas dos cursos (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFAL).

Entendo como "notório saber" a experiência que o profissional traz ao ingressar na carreira docente, então considero positivo reconhecer essa experiência, pois a prática ajudará muito na troca de vivência com os alunos, porque, além da teoria, o professor poderá trazer fatos reais e vivenciados por ele para os alunos. Na falta de docentes com experiência nas diversas áreas, aceitar profissionais com "notório saber" torna-se importante para preparar melhor os alunos nas respectivas profissões que escolheram. Cabe à instituição preparar esses profissionais com "notório saber" a serem melhores e preparados docentes (*destaques do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFPR).

Considerando que não existem licenciaturas para todas as áreas dos cursos técnicos (integrados ou não), acabam se configurando como professores com notório saber aqueles que são bacharéis em suas áreas. Considerando também que há uma especificidade sobre áreas [*em que*] esses profissionais podem atuar e que eles são

necessários para a realização dos cursos técnicos, não vejo que exista aí nessa questão um grande problema. A formação continuada de professores, de forma sistemática e institucional é que precisa melhorar muito (PARTICIPANTE DA PESQUISA – Cefet-RJ).

Daqueles que se manifestaram contrariamente ao ingresso do profissional com “notório saber” na equipe docente das unidades da Rede Federal, destacam-se os reiterados entendimentos de que essa medida resulta na precarização da carreira EBTT, na retomada da visão tecnicista para a EPT e em prejuízos para a formação integral dos estudantes.

A inclusão de profissionais sem a formação pedagógica necessária para a atuação na docência é uma verdadeira humilhação para a profissão docente. A formação docente, por si só, já carrega alguns desafios que há anos estamos tentando superar/melhorar e aceitar o "notório saber" é destruir, de uma vez por todas, a profissão docente, com reflexos no processo de ensino e aprendizagem. [...] Profissionais com "notório saber" que não saibam/conheçam sobre metodologias de ensino, inclusão, transversalidade, processo de avaliação da aprendizagem com certeza deixará muitas lacunas na formação estudantil (*destaques do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFMA).

Colabora com a desvalorização docente na medida em que relativiza a importância de formação específica do professor; valoriza o aprendizado das técnicas e do "saber-fazer", em detrimento de uma educação ampla, integral e que provoca reflexão crítica e autonomia do educando; fragiliza e precariza a profissão docente. O processo de aprendizagem torna-se fragilizado, pois há um esvaziamento da formação do professor. Além disso, há a desvalorização do saber teórico, das reflexões filosóficas, críticas e que visam uma mudança social (*destaque do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFMS).

Identifico pontos negativos, considerando que o "notório saber", pressupõe ausência da academia. Nesse sentido, o profissional NS, apesar de possuir o conhecimento técnico, a prática, não teria condições de associar seu conhecimento à teoria (*destaque do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – UFPI-CTF).

Ficou evidenciado que a atuação do profissional com “notório saber” como docente na Rede Federal dividiu opiniões entre os participantes da pesquisa. Na totalidade dos dados, prevaleceram dois grupos:

- i) os apoiadores da medida, entendendo que o profissional com “notório saber” agregaria dinamicidade ao processo educacional. Nesse grupo, muitos participantes condicionaram a inclusão desse profissional na equipe à uma necessária formação pedagógica a ser organizada pela Rede Federal; e
- ii) aqueles que consideraram a medida como uma afronta à profissão docente e à carreira EBTT, cujos efeitos seriam a precarização da carreira e a fragilização do processo formativo dos estudantes.

Entendemos que a retomada da possibilidade de atuação na docência no ensino médio pelo profissional com “notório saber” se apresenta como uma medida paliativa que procura resolver o *déficit* de professores com as formações técnicas necessárias à EPT. Contudo, compreendemos que essa política se restringe ao atendimento a uma demanda imediata, aparente, buscando a resolução de um problema sem atacá-lo em sua gênese. Nota-se que a retomada dessa medida significa um retrocesso ao tomar referenciar a formação do estudante da EPT pela sua *competência* de “saber-fazer” e, portanto, restringe o seu direito de ser mais, do seu direito à conscientização (Freire, 1983; Moura, 2014).

Reafirmamos os princípios defendidos pelo Conif (2021) sobre o respeito à identidade e ao caráter de integração e politecnia, devendo a EPT estar voltada para o pleno desenvolvimento humano e fundamentada em conhecimentos socialmente referenciados, o que atribui ao reconhecimento do “notório saber” uma ação de desvalorização da docência, no geral, e da carreira docente na EPT, particularmente. Ou seja, a medida desconsidera os saberes próprios da docência na EPT e, dessa forma, o Estado brasileiro ignora a importância desses saberes para a formação de professores e, conseqüentemente, fragiliza a profissionalização da docência na EPT e, em especial, a profissionalização da carreira EBTT.

Entendemos que a EPT exige mais que um saber tido como “notório”, pois, além das questões didático-político-pedagógicas, há que se atentar para a função social das práticas educativas e da formação para o trabalho, ou seja, para o caráter formativo do trabalho e da educação como ações humanizadoras voltadas para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Conforme Moura (2008), o professor deve se responsabilizar pela organização do seu trabalho de maneira que ele contribua para que o estudante tenha uma boa formação técnica, e se torne apto a pleitear vaga no mercado de trabalho. Mas também é importante, continua o autor, que o trabalho docente forme egressos conscientes do sentido de trabalho para a sua vida e para a sociedade.

Nossos dados nos alertam sobre a desvalorização da dimensão pedagógica da formação de professores quando, de acordo com Nóvoa (1992) o ensino é visto como uma atividade realizada naturalmente, desprovida de qualquer formação específica e de um sólido corpo de conhecimentos científicos. Assim, “[...] o regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham notório saber de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão [e a] desprofissionalização do professorado” (Nóvoa, 2017, p. 1.109).

Tomando docência como profissão, a formação de professores para a EPT deveria acontecer por meio de um curso superior. Contudo, mesmo quando o próprio Estado brasileiro

assim legislou, pouco depois publicou nova legislação flexibilizando a norma (tendo o Decreto-lei nº 464/1969 como início dessa prática). Conforme o depoimento de um participante, esse imbróglio é histórico.

A questão do "notório saber" é antiga na EPT. Só que agora ela tem nome. Desde o seu início, as disciplinas de caráter técnico foram desenvolvidas por profissionais que, originalmente, não tinham formação pedagógica. Isso pode ser verificado consultando a legislação e as instituições. Tanto é que foram criados os cursos de Esquema I e II para regularizar a situação dos docentes não-licenciados. A prática indicou que alguns se tornaram professores e outros não. O ideal é que todos tivessem formação pedagógica, pois ser professor exige conhecimentos que não fazem parte da formação de um bacharel. Entretanto, pelo menos por enquanto, não há cursos de licenciatura para professores de disciplinas técnicas. O que existem são cursos de complementação pedagógica que, sob certo aspecto, não "marcam" a trajetória acadêmica, pois, de maneira geral, a primeira graduação marca a forma de pensar e agir do profissional. Nesse sentido, o problema que vejo é a possibilidade de que a atribuição de "notório saber" se transforme numa ferramenta de caráter político. Mas, se o acesso à carreira continuar por concurso, o fato de ter o notório saber não implicaria, imediatamente, o acesso à Rede (*destaques do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA, UTFPR, doutorado, mais de 30 anos de docência, com mais de 30 deles na carreira EBTT).

Assim, a falta de uma formação específica para a docência na EPT tem justificado, historicamente, a autorização para o exercício docente por parte de profissionais com diferentes tipos de formações nas unidades da Rede Federal. Continuar negligenciando a defesa da profissionalização da carreira EBTT é fechar os olhos para o sentido social dessa profissão. Nas palavras de um dos participantes da pesquisa,

Escamoteia-se, desta forma, as deficiências de formação mais complexa no país ao focar no "notório saber" como forma de compensar as ausências [*de*] políticas educacionais de formação de alta performance e, particularmente, nas licenciaturas. Com isso, podemos ter profissionais onde a formação incompleta e incoerente amplie ainda mais o eco do senso comum sobre o saber científico, onde esse pode ser resolvido via caneta por aquele. Evidentemente, a formação pedagógica é a essência para que o profissional de área específica possa converter esse saber em docência. Ser professor é diferente de ser geógrafo, sociólogo, matemático, físico, administrador, pois requer converter esse profissional em outra natureza, professor. Sem os instrumentos pedagógicos, a didática acaba sendo uma redução rasa reproduzida do bacharelado (*destaque do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA – IFPR).

Não se trata de defender as licenciaturas atuais como formação ideal para a docência na EPT. Reconhecemos que, ainda que a formação pedagógica adquirida pelo professor licenciado o aproxima do perfil profissional desejado para a docência na EPT, também essa formação se mostra insuficiente para a construção de práticas pedagógicas sustentadas nos princípios da formação para a cidadania e para o trabalho.

A defesa da profissionalização da carreira EBTT não pode se alicerçar em um discurso que trate o espaço de trabalho do professor da Rede Federal como privilegiado, como um oásis de qualidade educacional, pois isso significaria reduzir a função social deste profissional. Ainda mais prejudicial seria separá-lo da categoria geral de docentes, como se a carreira EBTT merecesse um destaque funcional. Ao contrário, é preciso agir taticamente, aproveitando esse espaço midiático que atribui à Rede Federal a chancela de excelência na educação pública para reforçar a função social do professor da educação pública.

Para ser referência de educação pública, no entanto, a função social da profissão docente e da instituição de ensino se integram na defesa da educação como bem público e direito de todos. Conforme Contreras (2012), a defesa de uma profissionalização para a carreira EBTT deve se voltar para o compromisso ético-político de uma prática coerente, que não se distancia do contexto social e das necessidades das comunidades.

Pelo contrário, se essa profissionalização recusar o diálogo social, buscando para si uma exclusividade e/ou *status* profissional, ela se mostrará insustentável ética e politicamente. Conforme Beraza (2019), agindo dessa forma, a profissionalidade do professor da carreira EBTT se converterá em mero profissionalismo, ao acúmulo de títulos acadêmicos que em nada refletirá o seu compromisso social para as ações que precisam ser realizadas para a superação das mazelas sociais que rodeiam o *campus*.

Moura (2014) e Machado (2008) entendem como necessária a organização de um projeto de formação específica para o professor que trabalha na EPT. Para isso, contudo, é necessário que sejam reconhecidos três principais grupos de professores que trabalham nesses espaços: aqueles que já exercem a docência na EPT (na Rede Federal ou em outras instituições), aqueles que estão em formação (graduandos) e ainda não iniciaram a docência na EPT e, por fim, aqueles que ainda não iniciaram o seu processo de formação acadêmica. Focaremos as nossas discussões para o primeiro grupo, tendo como objeto de discussão a formação do professor que atua ou atuará na carreira EBTT da Rede Federal.

Em material⁹⁰ divulgado às vésperas das eleições presidenciais de 2022, o Conif apresentou à sociedade brasileira a intencionalidade de mobilizar forças de modo a buscar soluções para o imbróglio da formação de professores para atuar na docência na EPT e, nesse sentido, buscava o apoio dos candidatos à presidência. No documento, constam estabelecidas dez metas para a EPT para os próximos quatro anos, dentre elas as de número 5) *Criação do plano nacional para a formação de professores*, e a de número 9) *Criação de política nacional*

⁹⁰ Disponível em: <https://portal.conif.org.br/publicacoes/diretrizes-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-do-brasil>.

de valorização dos profissionais da educação – técnicos-administrativos e docentes. Nossa pesquisa busca contribuir para a materialização da meta nº 5.

Mas como seria estruturada essa política de formação docente, uma vez que a EPT também reflete os interesses antagônicos de uma sociedade dividida por classes? Se fundamentada em princípios neoliberais, essa formação terá como foco a reprodução de um modelo educacional em que “[...] a produção do conhecimento, dos valores, e símbolos buscam, de um lado, afirmar e reproduzir a estrutura social dominante apresentando-a como natural e eterna e, por outro, evadir as determinações que evidenciam a sua natureza histórica” (Frigotto, 2016, p. 25). Por outro lado,

Quando se consegue produzir um conhecimento que resulta de uma análise materialista histórica, desvela-se o que produz desigualdade, a exploração, a injustiça etc. e este conhecimento tem o potencial desalienador, transformador e revolucionário. O caráter efetivo deste conhecimento tanto em sua verdade histórica, quanto em seu efeito transformador só pode ser aferido nas práxis (idem, p. 35).

Entendemos que as políticas públicas educacionais no Brasil, e especialmente o recente arcabouço legal que tem na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) o seu suporte, tem se esgueirado de um compromisso ético-político-social de fortalecimento da carreira docente e das instituições públicas de ensino. Ao retomar a autorização para a docência ao profissional com “notório saber”, agora não somente para a educação profissional, mas para toda e qualquer instituição de ensino, pública ou privada, que ofereça o quinto itinerário formativo para o ensino médio, o Estado brasileiro fomenta crescentemente na sociedade brasileira a imagem de que a docência seria uma profissão desprovida de saberes específicos.

Conforme Nóvoa (2017), a atribuição de funções docentes a profissionais com “notório saber” é parte desse movimento neoliberal que trabalha para o desprestígio da profissão docente e para a desprofissionalização do professorado. Os posicionamentos de muitos participantes da pesquisa quanto ao desconhecimento dos efeitos dessa política, indicam a necessária defesa da profissionalização da carreira EBTT, que se alarga na própria defesa da carreira docente. É preciso defendermos o lugar da docência como profissão (Nóvoa, 2017), um movimento contra-hegemônico, portanto, uma vez que vivemos em tempos de políticas neoliberais que têm trabalhado para legitimar processos de desprofissionalização, hibridismos profissionais, desmoralização dos professores e alienação social nos processos formativos docentes.

Moura (2014) opera o termo marxiano da *travessia* para defender que não podemos esperar um ambiente social e politicamente propício para apresentarmos a defesa para a construção de uma política de formação para a docência para a EPT. A materialidade se faz no

presente, na prática, não no campo das ideias. É preciso, portanto, exercitar o que para nós, neste momento, é mais uma das possibilidades históricas de se defender a profissionalização para a carreira EBTT.

Utilizando outro termo operado por Moura (2014), temos como *utopia* que essa defesa pela profissionalização da carreira EBTT se converta em defesa dos saberes específicos da docência na educação pública. É preciso operarmos no presente, estratégica e taticamente (Certeau, 2014). Estrategicamente, pois com um novo governo que se mostra mais alinhado a pautas progressistas para a educação (e especialmente para o valor social da educação profissional), o lugar das decisões se torna mais acessível para discutirmos uma política de formação específica para a carreira EBTT como uma política de Estado. Por outro lado, reconhecemos que a permanência de representantes do setor privado e do Sistema *S* nesses mesmos lugares, e dos acordos políticos feitos durante a última eleição presidencial, nos colocam a necessária elaboração de táticas para conseguirmos apresentar, dialogar e avançar com essa proposta.

CAPÍTULO 8 – FORMAÇÃO CONTINUADA COMO TRAVESSIA À PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT

Este capítulo cumpre o objetivo de finalizar a apresentação da tese. Para isso, retomamos as contribuições dos capítulos anteriores para alicerçar a apresentação dos argumentos deste último capítulo e concluir o estudo.

Apresentados os referenciais teóricos que dialogamos ao longo da tese e os caminhos metodológicos selecionados para este estudo, partimos para a análise das políticas do Estado brasileiro para a educação nacional que tem repercutido em uma dualidade histórica exposta nas legislações (constituições nacionais, diretrizes nacionais, portarias do Mec, dentre outros importantes documentos também discutidos) que registram as diferenças no sentido social da docência (e da formação docente, por extensão) no ensino regular e na educação profissional em nosso país.

Acompanhamos os principais eventos que foram constituindo política e estruturalmente a Rede Federal ao longo dos séculos XX e XXI. Refletimos sobre a materialidade posta atualmente para a docência na educação pública e os retrocessos trazidos pelas recentes políticas educacionais caracterizadas pela visão neoliberal que tem provocado o esvaziamento dos currículos escolares, o alinhamento da educação profissional a objetivos de formação para a empregabilidade, a precarização do trabalho dos professores, dentre outros efeitos igualmente prejudiciais a uma formação que entendemos deve estar voltada para a cidadania e para o trabalho.

Analizamos as produções dos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros e, a partir dos dados constantes no banco de teses e dissertações da Capes (período 2009 a 2022), observamos que a profissionalização da carreira EBTT tem sido pouco discutida nesses ambientes e, nos poucos trabalhos que a discutem, a formação continuada não é tensionada como caminho para essa profissionalização.

Os três últimos capítulos apresentaram dados produzidos pelos professores da carreira EBTT que voluntariamente aceitaram o convite para participarem deste estudo. São dados preciosos sobre a caracterização dessa população, seus processos de formação inicial e as ações institucionais de formação continuada a eles oferecidas pela Rede. Consta ainda um rico cotejamento dos dados que, para além do índice significativo das participações (2,21% dos professores lotados na Rede Federal), a representatividade da amostra por suas instituições sociais públicas (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR) e por região geográfica brasileira traz legitimidade às análises apresentadas.

Para a defesa de uma política de formação continuada para os professores da carreira EBTT, tomamos como referência o conceito de *travessia* trabalhado por Moura, Leite Lima Filho e Ribeiro Silva (2015) a partir da obra de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos⁹¹. Defendendo o modelo do ensino técnico integrado ao ensino médio como aquele que atualmente mais se aproxima do modelo de politécnica e de escola unitária, os autores apontam serem esses cursos o campo privilegiado para o germe de educação pública a ser difundido para a sociedade brasileira com vistas a torná-la socialmente justa.

Concordando com os autores, ampliaremos esse entendimento. Conforme já apontamos, entendemos que a formação para a carreira EBTT alicerçada nos princípios estruturantes da EPT trazidos pela Lei nº 11.892/2008 permeará as práticas pedagógicas desses profissionais em qualquer curso em que ele atue e, dessa forma, o seu trabalho se revestirá do compromisso humano com a superação das desigualdades sociais e no zelo profissional que permitirá a formação dos estudantes para serem cidadãos e para ingressarem no mercado de trabalho.

Contudo, como salientam Moura, Leite Lima Filho e Ribeiro Silva (2015, p. 1.072), a *travessia* não deve ser compreendida como uma etapa da história, mas “como constituinte de um movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho”.

Temos uma herança histórica com a educação pública, especialmente com a educação profissional, resultado de uma “sociedade contraditória, fortemente marcada por uma cultura escravocrata” que historicamente se mostra dual, com a oferta de “uma educação de caráter acadêmico/academicista, centrada nas ciências, nas letras e nas artes, proporcionada às elites e aos seus filhos, e uma educação dirigida à formação profissional de caráter instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos da classe trabalhadora” (Moura, 2008, p. 27). Por isso, não podemos aguardar um cenário ideal, quer vindo de políticas públicas do Executivo Nacional e/ou pelo completo saneamento das dificuldades administrativas e pedagógicas que a Rede enfrenta para, só depois, propormos saídas a esse modelo excludente. O cenário é de urgência e nos impõe “o imenso desafio de construir esse novo caminho nas brechas que cavamos no tecido social, político e econômico vigente” (idem, *ibidem*).

O ato de educar do professor progressista encerra em si um compromisso ético-político, compromisso que exige vigilância e luta. “Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (Freire, 1997, p. 62).

⁹¹ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

Uma política de formação docente para uma educação contra-hegemônica deve ser alicerçada no compromisso com a justiça social. Dessa maneira, ao professor da carreira EBTT devem ser ofertadas ações de formação democráticas em que todos poderão contribuir com seus conhecimentos, dialogar com as propostas dos seus colegas, construindo seus currículos em diálogo também com os estudantes e com a comunidade. Como educadores progressistas, Freire (2001) incentiva-nos a trilhar o caminho das possibilidades que a eles se apresentam, ainda que, em um primeiro momento, as possibilidades de ação se mostrem limitadas. E continua:

Um dos equívocos dos que se exageraram no re-conhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que, seres condicionados, “programados para aprender”, não somos, porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa reprodutora que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços (Freire, 2001, p. 47-48, destaque do autor).

A formação do professor da carreira EBTT, tanto para aqueles que já ingressaram na carreira quanto para os futuros servidores docentes, deve ser um projeto de conscientização (Freire, 1983). Assim, entendemos que essa formação se operará na coletividade, tomando o docente como ser concreto e atento às relações sociais que envolvem a sua profissão e o seu trabalho, sendo o seu fazer pedagógico tomado como objeto cognoscível e os professores, como educandos-educadores, visto o necessário engajamento e troca de experiências entre estes.

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “admirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo (Freire, 1983, p. 57, destaque do autor).

Nóvoa (1992, p. 33) nos alerta sobre as disputas que envolvem a proposição de um projeto de formação docente, uma vez que “[...] toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções”. Assim, a formação docente e a própria profissão docente vão sendo organizadas a partir de projetos que ora valorizam as pessoas, ora imporão novos dispositivos de controle para o exercício da profissão.

Nessa mesma direção, Apple (2017), afirma que as “escolas são *arenas de conflito* e os conflitos que elas geram e que encenam têm impactos duradouros em outras áreas da vida social e intelectual” (p. 111, destaque do autor), locais de luta “para e por pessoas oprimidas” (p. 262).

Seria ingênuo tomarmos a Rede Federal como espaço alheio às “divergências sobre políticas e práticas educacionais” que existem na sociedade, “sobre o que deveria contar como conhecimento importante e sobre quem deveria tomar essas decisões” (Apple, 2017, p. 111). Assim, ao propormos uma política de formação docente que (re)construa os pilares para a profissionalização da carreira EBTT, reconhecemos as diferenças de posicionamentos político-ideológicos dos professores como inerentes a um processo que se proponha ser dialógico e democrático. Com isso, negamos o posicionamento sectário que cega e fecha portas ao diálogo.

Entendemos que esse processo de profissionalização da carreira EBTT forjada no diálogo entre os professores, organizada por meio de ações de formação continuada, em serviço, tem a possibilidade de alinhar o trabalho do professor a um fazer pedagógico compromissado com os princípios da EPT e a superação das desigualdades que afetam as comunidades atendidas pelo *campus*. Nesse sentido, o processo de decisão do que será mobilizado para a organização desse trabalho, articulando fatores de ordem pessoal, ética e profissional, materializará uma profissionalidade do professor da carreira EBTT alinhada ao compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho.

“A formação para o trabalho e para a cidadania no ensino básico já justifica a necessidade de preparação específica”, respondeu um(a) participante da pesquisa lotado(a) no IFAL sobre a suficiência dos processos atuais de formação do professor da carreira EBTT. Notamos que muitos participantes limitam o compromisso docente com a organização de práticas pedagógicas que trabalhem para a formação integral do estudante ao espaço dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

No caso de curso técnico [EMI], eu vejo com muita importância a formação técnica do aluno, levando em consideração a formação do futuro profissional e ser humano vivendo em sociedade. (PARTICIPANTE DA PESQUISA, UTFPR, doutorado, mais de 10 anos na docência, exclusivamente na carreira EBTT).

Especificamente nos IF, e nos cursos técnicos integrados, acredito que é imprescindível para os professores terem conhecimentos sobre a proposta de formação integral, que supere a dicotomia entre saber e fazer (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFC, mestrado, mais de 15 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Entendemos que esta visão limita a potencialidade da formação do professor da carreira EBTT fundada no compromisso ético-político voltado para a formação para a cidadania e para o trabalho, uma vez que separa o trabalho docente por uma lógica pragmática, mercadológica e esvaziada dos seus princípios de contribuir para o processo de conscientização dos estudantes, sejam eles da educação básica ou superior.

O trabalho do professor da carreira EBTT envolve a superação de grandes desafios, visto que a sua prática pedagógica, se práxis for, opera para a superação da dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional, zela pela formação técnica dos estudantes de modo que possam entrar no mundo do trabalho e, para além, os conduz à conscientização, criando bases para entenderem os modos em que a sociedade se organiza e toma como possível a superação das suas desigualdades. Os excertos a seguir contribuem nesta direção.

As origens da prática no EBTT (direcionada à formação de mão-de-obra relativamente qualificada voltada ao mercado de trabalho) conflituam em certa medida com o que se espera para uma formação mais completa do egresso em termos mais amplos e humanísticos. Nesse conflito parece residir a essência dessa profissionalidade (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFTM, pós-doutorado, mais de 10 anos na docência, exclusivamente na carreira EBTT).

O professor EBTT forma para um mercado de trabalho que é opressor. Assim, esse profissional deve orientar seus alunos [*de*] que a vivência no espaço-tempo empresarial não deve demovê-los de seus ideais de emancipação, entendendo com a "máquina" funciona e podendo questionar os valores que ora lhes são impostos. O professor EBTT deve promover o pensamento crítico de seu aluno, ao mesmo tempo que o prepara para vivenciar o "chão de fábrica" da forma como, de fato, é (*destaques do/a participante*) (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFES, doutorado, mais de 30 anos na docência, com mais de 20 deles na Rede Federal).

Se o que buscamos é a superação das desigualdades sociais e sabendo que muitos dos estudantes ingressam na da Rede Federal após diferentes tipos de processos formativos, por que devemos reservar um processo de formação integral àqueles que se matriculam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e, diferentemente, negar essa formação aos estudantes dos cursos Fic, técnicos concomitantes e subsequentes, graduação e pós-graduação? Entendemos que o trabalho do professor da carreira EBTT, atento ao papel social da sua prática, consciente dos limites e possibilidades desta, deve adequar a apresentação dos conteúdos e a linguagem direcionada aos estudantes de maneira que os signos utilizados sejam compreendidos por eles, em cada fase do seu processo de formação, mantido o compromisso com os princípios da EPT. Neste sentido,

Sem contar com a preparação do docente EBTT, considerando apenas a experiência docente EBTT, posso verificar que existe a característica da aplicabilidade de conceitos técnicos em diversos formatos para atender a diferentes grupos de estudantes com características diversas. Quando tratamos da formação docente para a docência na EPT, podemos constatar a preocupação com a formação humana além da técnica. A possibilidade de atuação na pesquisa e na extensão, além do ensino, nos garante uma característica de poder atuar na sociedade de forma mais completa. Somos vistos (e me reconheço) como professores que não ensinam somente dentro de uma sala de aula (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFAL, mestrado, mais de 10 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Estamos falando de uma Rede diversa, com representações sociais também diversas nas comunidades em que estão inseridas. Conforme dados do ano de 2022 registrados na Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023b):

- i. Os Cefet ofertam cursos de doutorado (acadêmico), mestrado (acadêmico e profissional), especialização (*lato sensu*), bacharelado, licenciatura, CST (no Cefet-RJ), cursos técnicos e FIC.
- ii. O CP2 oferta cursos de mestrado (profissional), licenciatura, cursos técnicos, ensino médio regular, ensino fundamental I e II, educação infantil e FIC.
- iii. As ETV-UF ofertam cursos de mestrado acadêmico (pela UFSM-CTISM) e profissional, especialização (técnica), CST, cursos técnicos, ensino médio regular e FIC.
- iv. Os IF ofertam cursos de doutorado (acadêmico), mestrado (acadêmico e profissional), especialização (*lato sensu* e técnica), bacharelado, licenciatura, CST, cursos técnicos e FIC.
- v. A UTFPR oferta cursos de doutorado (acadêmico e profissional), mestrado (acadêmico e profissional), especialização (*lato sensu*), bacharelado, licenciatura, CST, curso técnico integrado (ofertado pelo *campus* Campo Mourão).

Por esses dados, discutir os fundamentos de uma formação continuada para a profissionalização da carreira EBTT focada na (re)construção de uma profissionalidade docente compromissada com o diálogo social limitada ao espaço da docência nos cursos técnicos integrados é reduzir a potência deste processo de formação docente. Se alicerçada nos princípios da EPT, independentemente do curso em que atue, essa formação fundamentará o trabalho do professor da carreira EBTT alicerçado no compromisso com o processo de conscientização dos estudantes, com a formação destes para a cidadania e para o trabalho.

Essas particularidades das instituições sociais públicas que compõem a Rede Federal produzem diferentes espaços em que os seus professores organizam o seu trabalho. Conforme uma das participantes, professora efetiva do IFPB, “as práticas produzem os sujeitos e os sujeitos produzem as práticas. Contextos diferentes constituem profissionais diferentes”. Assim, entendemos que cabe às equipes dessas instituições a organização do seu projeto de formação docente, estando cada um desses projetos referenciados em diretrizes comuns emanadas da política de formação continuada da Rede Federal.

Assim, entendendo a Rede como diversa, reconhecemos as realidades específicas das instituições sociais públicas que a compõem e a diversidade de cotidianos de trabalho e das práticas docentes que nela se materializam. Diversidades sociais devem resultar em diversidade

de objetivos para as práticas docentes. Diversidades na Rede, portanto, requerem uma organização que se mostre una e específica. Una, pois se norteará pelos mesmos princípios fundamentais da EPT presentes na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b). Específica, pois reconhecerá a necessidade de contextualizações sociais que resultarão em projetos de formação continuada diversos, constituídos a partir de signos linguísticos próprios de cada *campus*.

Para a valorização social do trabalho e da profissão docente da carreira EBTT, essa formação continuada deve ser construída no coletivo da Rede Federal. O próximo excerto contribui com esse posicionamento.

Que o professor seja licenciado ou não ao constituir quadro de servidor dos IFs, seja capacitado para o tipo de formação ao qual está iniciando carreira. Vejo como muito importante os IFs buscarem orientar os professores ingressantes, ou os que já estão na casa, a [*respeito de*] o que é o Instituto Federal, em que bases teóricas e metodológicas se baseia, o papel dos IFs para a sociedade, que as ditas formações continuadas deixem de ser apenas 1 ou 2 dias de palestras, às vezes sem qualquer viés com o que vivenciamos em sala de aula, chamadas no IFAM de Semana Pedagógica, e sejam oportunizadas formações que gerem sentido à nossa prática docente, que possa refletir sobre o nosso papel, nossa identidade, sobre a forma de fazer o ensino e a educação de maneira mais emancipatória, que os alunos não virem reprodutores de nossos conhecimentos. Enfim, que seja dado um novo olhar à formação continuada do professor dentro do IFAM (onde atuo), que os professores possam ser ouvidos e que não chegue até nós receitas prontas de formação (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFAM, mestrado, mais de 10 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Na organização dessa formação continuada, os percursos formativos de cada professor são diversos e devem ser reconhecidos e valorizados como tal, pois são frutos de um complexo sistema de somas de experiências formativas que não se resumem à sua formação inicial e continuada e tampouco estão limitados pela área em que ele atua (Moura, 2014).

8.1. ESPAÇOS DE DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO COLETIVA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT

A tomada de consciência, processo que exige “sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar” não é produzida na individualidade, mas em meio aos demais, pois o processo de conscientização “não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais” (Freire, 1983, p. 53).

Ainda que formações individuais para a aquisição ou aperfeiçoamento técnico oferecidas fora do ambiente de trabalho do professor sejam bem-vindas, Nóvoa (1992) aponta

que elas reforçam a imagem de um saber produzido no exterior da profissão. Pelo contrário, afirma o autor, “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Para Imbernón (2019), as propostas de formação docente devem considerar a diversidade profissional dos docentes e dos territórios, contar com um planejamento que considere o porquê, o quê e o como, sempre que possível discutindo situações reais do trabalho dos professores, evitando os estereótipos e generalismos, buscando estratégias para associar a formação contínua ao desenvolvimento profissional e atentando-se para os permanentes processos de (re)planejamento e (re)avaliação da formação.

O trabalho em equipe proporciona aos professores uma perspectiva de maior segurança e ampliação do entendimento de trabalho conjunto, superando inseguranças sobre suas atuações no processo educativo, especialmente quando os resultados dos estudantes frustram as suas expectativas (Beraza, 2019). O autor ainda considera

[...] improvável, para não dizer impossível, que nossa docência melhore se ela continuar sendo concebida e realizada como uma atividade oculta e individual [*uma vez que*] os professores constroem o seu papel docente e o seu conhecimento profissional especialmente através da socialização: observação de outros docentes, *feedback* recebido dos colegas e alunos, trabalho docente em grupo [...]. Essa construção do conhecimento profissional é um processo pessoal que não tem muita relação com a quantidade de prática que tenhamos desenvolvido. O fato de chegar a ser um bom docente não tem relação com a muita ou pouca prática que se possua (AMUNSEN; GRYSPEERDT; MØXNESS, 1993), mas com a abertura ao exterior e o contraste com as experiências dos outros (Beraza, 2019, p. 15).

A colegialidade docente potencializa os processos de constituição da profissionalidade dos professores, pois, sendo comuns a esse coletivo as referências organizacional e pedagógica, esse sentido de comunidade profissional reforça “uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por *comunidades de prática*, mas cuja melhor tradução é *comunidades de trabalho* ou *comunidades profissionais*” (Nóvoa, 2019, p. 205, destaques do autor). Assim, essa corresponsabilidade que molda e edifica a própria formação profissional dos professores. Contudo,

A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão. É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação profissional docente. Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas, antes, a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das

experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores (Nóvoa, 2019, p. 206).

Em diversos posicionamentos dos participantes da pesquisa, a importância do trabalho coletivo é trazida à tona ao se discutir a profissionalidade da carreira EBTT. A falta de espaços de diálogo entre os membros da equipe docente é apontada como um dificultador para o processo de formação para eles, conforme excertos a seguir.

É preciso que os professores se reúnam mais vezes para tratar de assuntos importantes. Também é preciso ter um calendário específico para aperfeiçoamento coletivo (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFTM, especialização, mais de 15 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

Há uma necessidade de fortalecimento da base e troca de conhecimentos. A atuação docente está muito isolada, cada um cuidando apenas de si. Não há envolvimento para a construção de um ensino focado e articulado, apenas disperso (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFSP, doutorado, mais de 10 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

[Há] a necessidade de uma política de formação continuada, estruturada a partir da realidade de cada *campus*, que seja contínua, ajudando a refletir e questionar as nossas práticas, além de ser um momento coletivo de estudo e colaboração (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFPB, mestrado, mais de 15 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Pela diversidade da Rede Federal, compreendemos que não devemos ter um plano de formação continuada padronizado para a carreira EBTT, sob o risco de vermos reduzido os avanços na profissionalização da carreira. Reduzir ou excluir a participação das equipes pedagógicas e docentes significará a redução dos próprios efeitos positivos da formação docente e, por consequência, da materialização de um projeto emancipatório dos estudantes. Trabalhamos no sentido de aproveitar brechas que podem ser ocupadas pela Rede Federal, tida como exemplo na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, para apresentar a profissionalização da carreira EBTT como travessia possível para um modelo de formação de professores que tenha maior possibilidade de cumprir o que a Constituição (Brasil, 1988) estabelece como objetivo para a educação nacional: formar para a cidadania e para o trabalho (cf. Art. 205). Propomos o que Apple (2017, p. 268) chama de “reforma não reformista”.

Em certas situações e em certas épocas, instituições educacionais podem se tornar e se tornam locais cruciais para “mudança da sociedade” e participam dessa mudança. Elas agem como laboratórios para testar essas novas possibilidades, para criar identidades novas e politicamente mais eficazes, que aumentam a solidariedade e o cuidado uns dos outros através de uma série de diferenças. Elas também mudam radicalmente a política cultural de conhecimento oficial e as práticas pedagógicas aceitas. Podem ser vistas como *reforma não reformista*; que têm ecos não somente na vida diária de escolas, educadores, estudantes, pais e membros da comunidade. Elas

também acrescentam novas dimensões que alteram a relação maior entre o Estado e a sociedade civil (destaque do autor).

O processo de formação dos professores da carreira EBTT, tendo a Rede Federal como germe para uma educação emancipadora, tem o objetivo de levar estudantes e servidores ao desvelamento dos processos que organizam a sociedade, ou seja, um processo de conscientização no mundo. Conscientes do seu papel formador e partícipes de um projeto maior de conscientização coletiva, a apreensão da realidade objetiva do mundo lhes possibilitará uma consciência moral e, por consequência, permitirá a valorização das práticas sociais que reconhecem ou negam a vocação ontológica dos seres humanos (Freire, 2001).

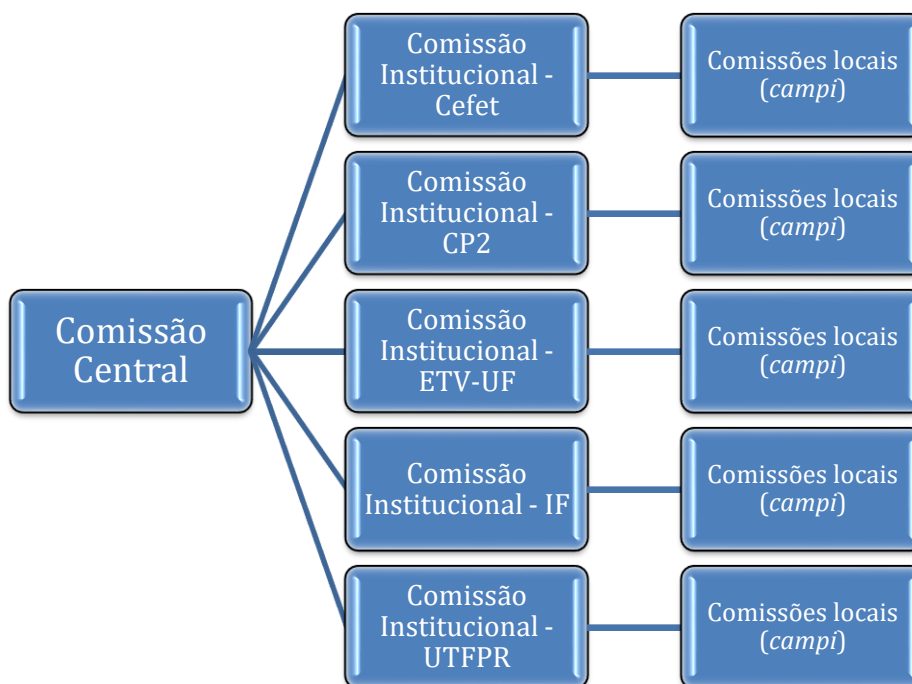
Assim, entendemos que uma política de formação docente emancipadora e com possibilidade de alcance de justiça social, dada a organização administração do sistema educacional brasileiro, deve ser organizada em três instâncias, todas permeadas pela participação coletiva e com responsabilidades específicas e complementares. São elas:

- I. Uma comissão central formada por representantes da Sesu, da Setec, do Conif e das entidades representativas das categorias de trabalhadores da Rede Federal. Essa comissão teria a função de propor a espinha dorsal da matriz curricular de cada um dos módulos da formação dos professores da carreira EBTT.
- II. Cinco comissões institucionais formadas por representantes dos professores e das equipes pedagógicas de cada uma das instituições sociais públicas da Rede (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR). A essas comissões caberia a inserção de especificidades sobre o trabalho docente de cada organização (há instituições sociais públicas que trabalham com educação infantil, com o ensino fundamental, o ensino médio regular, enquanto outras não ofertam essas etapas da educação básica).
- III. Por fim, nos *campi*, todos os membros das equipes pedagógica e docente organizariam os tempos da formação coletiva, privilegiando o estudo, o diálogo e a troca de experiências, um percurso de (re)afirmação da profissão docente como um exercício de contínuo estudo e reflexão (Nóvoa, 1992).

Esquemáticamente, propomos que a organização da formação continuada com vistas à profissionalização da carreira EBTT siga a representação exposta pela Figura 36. A proposta tem amparo na necessária relação comunicativa entre os sujeitos que participam do processo educativo (Freire, 1983). Assim, ao propormos que, a partir de uma matriz comum de estudos organizada pela Comissão Central de Formação da Carreira EBTT, cada organização administrativa da Rede contribua com as suas macro especificidades e, por fim, as comissões

locais finalizem a proposta, tornando-a fruto daquela coletividade e, portanto, atenta às necessidades sociais das comunidades em que cada *campus* está inserido. Dessa forma, cada projeto terá os seus próprios signos linguísticos, condição para a potencialização dos diálogos entre os membros da equipe em formação.

Figura 36: Comissões integrantes da política de formação docente continuada com vistas à profissionalização da carreira EBTT na Rede Federal



Fonte: Autoria própria, 2023.

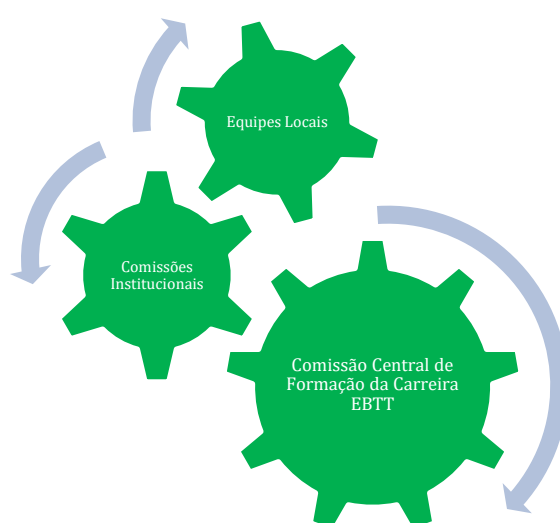
É muito importante que haja dinamicidade nos planejamentos de cada uma das comissões, zelando pela existência de espaços que permitam o exercício de processos dialógicos intra e inter comissões. Dessa forma, embora as versões finais dos projetos de formação continuada registrem as especificidades de cada *campus* (em respeito ao sentido social do *campus* na comunidade em que este está inserido), a vinculação orgânica a uma matriz estrutural única e a corresponsabilidade entre as instituições na construção de uma política de formação permanente para a Rede Federal permitirão o intercâmbio de ideias, horizontal e verticalmente, e a materialização de uma formação emancipadora em rede na Rede.

O movimento coordenado dessas três engrenagens produzirá o contínuo fluxo da formação dos atuais e futuros professores da carreira EBTT, movimento permanente que se constituirá na (re)construção da profissionalidade dessa carreira e da própria EPT. Para Imbernón (2019), as ações de formação e desenvolvimento profissional trabalhadas por

organizações e grupos sociais se apresentam mais potentes que aquelas propostas pelos Estados. Dessa maneira, ganhando força e visibilidade, o autor afirma que a história mostra que é possível “que esses movimentos criem um estado de opinião e permeiem o pensamento educacional e façam com que as políticas educacionais acabem introduzindo (ou engolfando) alguns de seus postulados” (p. 162)⁹².

Esquemáticamente, entendemos essas engrenagens movimentando-se articuladamente conforme a Figura 37 a seguir.

Figura 37: Funcionamento da política de formação docente continuada na Rede Federal



Fonte: Autoria própria, 2023.

Dessa maneira, o caminho dessa articulação entre os grupos deve oportunizar espaços para que os professores possam participar dos programas de formação com foco em suas carreiras, partindo dos saberes e experiências docentes presentes nos contextos específicos escolares e vinculados a objetivos de transformação social, estratégia que lhes exige planejamento e ação (Imbernón, 2019). Práxis, portanto (Freire, 1983, 2001, 2021)! Assim, faz-se necessário que os participantes (educadores-educandos, nos remetendo novamente a Paulo Freire) se dispam dos seus especialismos e adotem práticas reflexivas, respeitando e aproveitando a diversidade dos participantes do processo de formação, pois “[...] a tarefa da formação não é formar um professor para transmitir conhecimento e estruturar uma cultura

⁹² Do original: *Ello quiere decir que, es posible, como siempre ha pasado en educación cuando se van democratizando los procesos, que esos movimientos creen estado de opinión e impregnen el pensamiento educativo y provoquen que las políticas educativas acaben introduciendo (o fagocitando) algunos de sus postulados.*

dominante, mas estabelecer reflexão e análise para transformar a escola e colocá-la a serviço da comunidade” (Imbernón, 2019, p. 161)⁹³.

Apple (2017) contribui no mesmo sentido, apresentando os movimentos articulados de diferentes grupos sociais que, embora naturalmente não precisem estar unidos para existirem, ao compartilharem os mesmos objetivos e/ou pertencimentos, articulam um trabalho comum em projetos que ganham mais visibilidade, pois operam em maior número de frentes, e, com isso, aumentam as possibilidades de ganhos sociais. A Rede Federal pode ser entendida como essa articulação entre diferentes instituições sociais públicas unidas por uma mesma política de formação humana com vistas à superação das desigualdades sociais, precisando, para isso, que elas trabalhem articuladamente. Para o autor,

O conceito de articulação nos oferece uma ferramenta para entender que a aparente homogeneidade e solidez de um dado discurso na realidade é uma construção histórica, que tem de ser constantemente renovada se quiser ser mantida. Conexões que são estabelecidas entre grupos e ideologias específicas não são *dadas*. Elas são melhor descritas como *não necessárias*; como mais ou menos relações contingentes tornadas possíveis em um contexto específico e um momento histórico específico (Apple, 2017, p. 170-171, destaque do autor).

As instituições sociais públicas que compõem a Rede Federal até agora desenvolvem seus projetos próprios de formação que entendem ser o melhor para os seus estudantes. Utilizando os termos de Apple (2017), pela independência e autonomia na proposição e estruturação dos seus processos internos, essas instituições da Rede Federal não estão, necessariamente, conectadas, pois essa conexão não é necessária para a existência de cada uma delas. Contudo, essa conexão é desejada, pois elas compartilham (ou deveriam compartilhar) de mesmos objetivos, especialmente neste momento histórico em que a educação pública sofre ataques diretos, especialmente quanto ao papel social do professor. Assim, a articulação entre essas instituições é um movimento para a defesa da sua existência e para o fortalecimento do processo de profissionalização da carreira EBTT. Trabalhar em rede resulta em um compromisso mútuo, conforme excerto a seguir.

Se trabalhamos em Rede, qual seria o motivo de não estarmos em rede? Temos diversidade, mas somos tocados somente pelo colega de outra instituição, não desmerecendo seu trabalho, mas somente em pesquisas, que depois nem ficamos sabendo o seu resultado e nem sabemos a importância de nossa participação. Estar em rede seria sermos conectados, nos anseios, dúvidas, compartilhamentos de ideias e possibilidades, rompendo assim essa esfera da longinquidade e nos transformando em

⁹³ Do original: *La tarea de la formación no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad.*

algo mais forte e com mais peso individual e coletivo, tanto no espaço interno, quanto no externo (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFMT, mestrado, mais de 25 anos na docência, com mais de 5 deles na carreira EBTT).

A reflexão proporcionada pela formação no coletivo docente, espaços para dinâmicas coletivas de autoformação possibilitam o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos professores, instrumentalizando-os para agirem autonomamente (Nóvoa, 1992). Nesses momentos de formação, o professor vai criando/moldando suas identidades pessoal e profissional, uma vez estes se configuram como

[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p. 25).

Organizadas no coletivo de professores, a discussão a partir das experiências do grupo não se limita à dimensão pedagógica e contribui para a construção de um *logos* profissional. Assim, Nóvoa (1992) considera importante a criação de “redes de (auto)formação participada”, espaços em que o professor constrói a sua identidade profissional e contribui para a construção da identidade da instituição perante a comunidade. Assim, “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a *sua* vida, o que no caso dos professores é também produzir a *sua* profissão” (Nóvoa, 1992, p. 27, destaques do autor).

Sendo a formação contínua, também o processo de construção da identidade profissional do professor é contínuo. Dessa forma, a construção identitária do professor da carreira EBTT que será formado sofre influência dos contextos profissionais e do seu posicionamento em meio ao coletivo profissional ao qual pertence. Para Nóvoa (2017, p. 1.119), esse processo de construção identitária não se faz no plano individual, mas na coletividade, ou seja, reconhece “a incorporação de um conjunto de *disposições duradouras*, e a possibilidade de este património ser transferível através de um processo de socialização profissional” (destaque do autor).

Referindo-se a este “grupo com identidade própria”, Nóvoa (2017, p. 1.123) utiliza o termo “comunidades profissionais docentes” para deixar evidentes os conceitos

[...] de comunidade (o trabalho conjunto sobre um determinado tema ou problema), de profissional (trata-se de estruturar uma comunidade de profissionais e não um grupo livre de discussão ou de intervenção) e de docente (isto é, abrangendo as diversas facetas da profissão e do trabalho escolar e pedagógico). Estamos perante comunidades de aprendizagem que são, ao mesmo tempo, comunidades de sentido e de identidade. Estas comunidades podem juntar profissionais de distintas origens e organizações, tendo um carácter provisório ou permanente. A sua riqueza reside, por um lado, no enriquecimento das práticas e da profissão, nomeadamente através do envolvimento em processos de inovação pedagógica ou de pesquisa, e, por outro lado, na integração e na participação na formação dos professores mais jovens.

Freire (1983, 1997) adverte as escolas para que oportunizem momentos para que o professor possa se afastar de sua prática docente para nela se ver, movimento em que o profissional passa a admirar o seu ofício, discutir sobre os seu trabalho com os demais membros da equipe e, com isso, re-conhecer o seu trabalho, re-significar a sua prática docente. Assim, a formação permanente (aqui voltada para a formação para a carreira EBTT) se constitui como possibilidade para uma aproximação epistemológica à fundamentação de uma EPT que trabalhe para a conscientização dos professores sobre a importância do seu ofício na formação dos estudantes para a cidadania e para o trabalho.

A imersão da realidade potencializa a capacidade de análise das práticas cotidianas que se revestem, muitas vezes, de um fazer socialmente mecânico. “Imersos na realidade de seu pequeno mundo, não eram capazes de vê-la⁹⁴. *Tomando distância* dela, *emergiram* e, assim, a viram como até então jamais a tinham visto” (Freire, 1997, p. 23, destaques do autor).

A formação, neste sentido, implica reflexão crítica sobre o trabalho docente, recomendando-se o exercício de “mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá” (Freire, 1997, p. 74). Para que se constituam como um organismo, como seres com identidade comum, continua o autor, os professores devem partilhar contextos e experiências comuns, caso contrário “não lhes é possível saber com clareza o que querem, como caminhar para tratar o que querem, que implica saber para quê, contra quê, a favor de quê, de quem se engajam na melhora de seu próprio saber” (Freire, 1997, p. 75).

Na coletividade, “na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos” (Freire, 1997, p. 75, destaque do autor), exercício coletivo no qual a reflexão sobre a prática abre espaço para novas reflexões sobre outras práticas, além de apontar caminhos para as melhorias destas práticas. Em

⁹⁴ Nessa passagem, Paulo Freire expõe o processo de tomada de consciência de dois habitantes de um pequeno vilarejo na Ilha de São Tomé, África Ocidental, que ao verem uma gravura que retratava aquele lugar, esse movimento de distanciamento do cotidiano por meio da leitura daquele código fez com que se levantassem, chegassem à janela e exclamassem: “É. Porto Mont é assim e não sabíamos” (Freire, 1997, p. 23).

suma, a reflexão por parte dos professores e professoras sobre as suas práticas, exercício abstrato de pensá-las, se materializa em ação na prática pedagógica refletida e agora melhorada.

Beraza (2019) nos ensina que todo processo de formação requer uma fase de mobilização. Estando as equipes compostas, parte-se para o estudo, o diálogo, a exposição das experiências, as proposições e o exercício cotidiano da formação. Retorna-se, discute-se, aprende-se, pois o conhecimento deve sempre ser oxigenado pela prática e sobre ele colocadas as lentes contextuais daquela instituição naquela realidade social específica. “É necessário tempo para ir assentando as ideias, e prática para ir consolidando-as, para ir reorganizando nossa situação mental [*tendo consciência de que*] uma boa acomodação não pode ser feita sem tempo, pois trata-se de processos que não podem ser acelerados” (Beraza, 2019, p. 19). Assim, a formação entendida como contínua e permanente não exige pressa, mas firmeza, complementa o autor.

A diversidade de formações presentes no grupo de docentes deve ser levada em consideração. Conforme Contreras (2012), é preciso entender que embora façam parte de uma mesma profissão, as *comunidades de discurso* não são entidades homogêneas. Embora sejam membros de um mesmo grupo de trabalho,

[...] nem todos os membros têm o mesmo domínio, nem o mesmo reconhecimento em relação a esse conhecimento que compartilham, senão que no interior dessas comunidades há divisões, estratificações e hierarquias. E, no caso do ensino, isso é uma realidade mais do que evidente. Diferentemente de outras ocupações, nas quais há uma continuidade de formação e de titulação entre os que exercem diferentes funções dentro de uma mesma comunidade de discurso, no caso do ensino parece haver uma fratura entre os que possuem um conhecimento reconhecido e uma legitimação científica sobre a docência enquanto campo discursivo, por um lado, e os professores (não universitários), por outro (Contreras, 2012, p. 69).

Conforme detalhado, as equipes docentes lotadas na Rede Federal são formadas por professores licenciados, bacharéis e tecnólogos, muitos deles com mais de um desses tipos de cursos e diferentes processos formativos na pós-graduação. Independentemente da formação acadêmica inicial, Beraza (2019) afirma que os programas de formação docente devem investir em duas direções de maneira a contribuir para a evolução da figura do professor.

- i. A primeira delas é investir no aprimoramento didático do trabalho docente (não se descuidando do conhecimento científico da área), o que requer uma maior integração entre professores que conhecem os fundamentos do ensino (generalistas) e aqueles que possuem apurado conhecimento sobre as disciplinas (especialistas).

- ii. A outra medida importante está na superação das práticas individualistas (o professor da disciplina) por um trabalho cooperativo nos níveis local e em rede.

Fortunato (2019) nos ensina que o professor, ao iniciar a ação de formação continuada, traz consigo ideias, expectativas e valores sobre a educação, a escola e os estudantes, ou seja, todos podem contribuir no diálogo formativo. Dessa forma, as atividades formativas devem considerar essa diversidade, “sob pena de tomar um lugar de fala vazio, alegórico, sem sentido...” (Fortunato, 2019, p. 534). Defendendo a prioridade que deve ser dada à formação em contexto, afirma ser esta aquela com maior possibilidade de alcançar os seus objetivos, quase sempre “voltados para o fortalecimento dos saberes pedagógicos dos professores, por meio de provocações reflexivas, epistemológicas e/ou axiológicas a respeito da própria prática cotidiana” (idem, *ibidem*).

Esse processo de formação docente continuada contribui tanto para o desenvolvimento profissional dos professores quanto para o próprio desenvolvimento organizacional das escolas. Estruturada em ações desenvolvidas no espaço da profissão docente, privilegiam a reflexão partilhada entre os professores, oportunidade para compreenderem e melhorarem as suas práticas cotidianas. Compreendida como um processo contínuo, a formação docente assume-se como um processo de socialização e configuração profissional e rechaça o entendimento de superposições de técnicas e conhecimentos (Nóvoa, 1992, 2017, 2019).

Freire (1997, p. 76) defende que, para se evitar “[...] um negativo especialismo dos grupos de estudo enquanto contextos teóricos”, as formações devem oportunizar o diálogo em “[...] reuniões interdisciplinares periódicas juntando diferentes grupos para o debate de um mesmo tema, visto sob prismas diferentes, mas concernentes”. Daí que a proposta de formação para a carreira EBTT se dê no coletivo, não sendo desejada a separação dos professores das áreas propedêuticas e técnicas em grupos diferenciados de diálogo, sob pena de esvaziarmos o processo de formação. Não estamos tratando da “formação do professor da área propedêutica” ou da “formação do professor da área técnica”, mas da formação do professor da carreira EBTT.

Por essa razão, a proposta de formação continuada que objetive a profissionalização da carreira EBTT não pode ser fruto do planejamento exclusivo de uma comissão central, visto que isso reduziria a capacidade formadora da ação, justamente porque “[...] o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socioculturais” (Freire, 1983, p. 49).

Os ensinamentos de Freire (1983, 1997, 2001), Nóvoa (1992), Contreras (2012) e Moura (2014) nos permitem compreender que a profissionalidade docente é forjada na coletividade, na comunicação mediada por signos comuns, um processo dialógico e

comunicacional que gera saberes próprios da docência exercitada por este grupo. Em qualquer ação de formação, é preciso abrir espaço para a problematização dialógica. Não o fazendo, nos ensina Freire (1983), insistiremos em um “injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural” (Freire, 1983, p. 37, destaque do autor).

8.2. FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROFSSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA EBTT

Enquanto o professor EBTT não souber da história da EPT, dos motivos da EPT e das bases fundantes da EPT, nunca seremos de fato EPT (PARTICIPANTE DA PESQUISA, IFMG, mestrado, mais de 20 anos na docência, com mais de 10 deles na carreira EBTT).

Defendendo a docência como uma profissão e reconhecendo os sinais da desprofissionalização/proletarização da profissão docente no Brasil e o histórico tratamento do trabalho do professor da educação profissional como um espaço de “não-docência”, apresentamos a formação continuada como travessia possível para a profissionalização da carreira EBTT alicerçada nos princípios da EPT.

Com Nóvoa (1992), defendemos que os professores devem ser protagonistas ativos em todas as fases de uma ação formativa, da concepção à sua avaliação. Apple (2017, p. 65) caminha no mesmo sentido ao advertir que “qualquer trabalho em educação que não seja baseado nessas realidades pode se tornar um ato de colonização”, entendimento que o autor atribui a Paulo Freire.

Embora analisasse as políticas públicas educacionais que visavam a estruturação curricular na educação básica, nos alinhamos ao autor ao entendermos que a sua análise e conclusão se aplicam igualmente à proposta de uma política de formação docente, pois se a proposta assume vestes de colonizadora, “*o que realmente se deveria ensinar, o como ensinar e como isso devia ser avaliado* passam a ser vistos como formas de ‘poluição’; tediosas demais para serem trabalhadas. Isso pode degenerar em elitismo, mascarado como teoria radical” (Apple, 2017, p. 74, destaques do autor). Por outro lado, continua o autor, uma proposta bem-sucedida será aquela que se mostre dialética e intimamente conectada às reivindicações dos movimentos e lutas reais das comunidades.

Moura (2014, p. 42) aponta que o maior desafio na proposta de formação docente é a disputa sobre a “concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade” que orientará a sua proposta curricular. Para a concretização de uma formação humana integral, o trabalho docente deve estar pautado na competência técnica e no compromisso ético traduzidos em práticas educativas que visem as transformações sociais, políticas e culturais fundamentais para se alcançar uma sociedade justa (Moura, 2014).

Quando Moura (2014) discute os eixos norteadores para a formação do professor que trabalha na EPT, ele credencia à formação didático-político-pedagógica uma importância fundamental. Segundo o autor, um projeto de formação docente alicerçada em princípios democráticos (uma formação contra-hegemônica, portanto), deve propor a superação histórica de políticas públicas que negam à docência o seu estatuto de profissão.

A formação do professor da educação profissional deve “[...] ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos [...] e de técnicas de gestão para os dirigentes” (Moura, 2014, p. 30). Ainda que essas dimensões do trabalho sejam importantes, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços da Rede Federal devem se fundamentar no compromisso com a justiça social e, para isso, deve tomar como prioridade o ser humano em seu direito à formação omnilateral, conhecer o mundo e tomar consciência dele (Freire, 1983).

Nóvoa (2017) entende que o trabalho do professor tem por base a relação entre aquilo que o professor sabe e a sua consciência do papel formativo da sua prática pedagógica. Assim, o trabalho do professor envolve a sua “capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional”; ser professor, assim, “não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (Nóvoa, p. 1.127), fazendo escolhas a partir do arcabouço de experiências e conhecimentos acumulados ao longo da sua trajetória e selecionando aqueles que serão adequados às melhores práticas para as situações inesperadas do ambiente escolar.

Nesse sentido, defendemos que o trabalho dos professores da carreira EBTT deve tomar a formação para a cidadania e para o trabalho como direitos inegociáveis. Contudo, para que o professor consiga se localizar nesse processo, consciente do seu papel social no processo educacional que desenvolve no *campus* e na comunidade, é preciso que ele se reconheça como pertencente à classe trabalhadora (Moura, 2014). Sem essa identidade de classe, o professor pode ter dificuldades em identificar os papéis do trabalho e dos trabalhadores na história, as imposições do capital ao seu trabalho docente e as possibilidades de atuação contra-hegemônica.

Segundo Moura (2014, p. 33), “[...] essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral”. Embora essa consciência de pertencimento a uma classe social não tenha na escola o seu único espaço de construção, não podemos abdicar dela para trabalhar o processo de conscientização, de situar-se no mundo, de fazermos essa leitura do mundo (Freire, 2021).

A formação escolar dos estudantes, ainda que considerada utópica em uma sociedade de classes e cujas engrenagens produtivas têm como combustível as relações capitalistas, deve ser pautada em objetivos de emancipação intelectual com referência na educação humanista de formação do homem completo, sendo o trabalho uma das ocupações dos homens e mulheres. Uma proposta de educação contra-hegemônica, portanto, exige maior esforço dos seus proponentes e executores, sendo um trabalho de “desocultação” (Freire, 2001), um nado contra uma forte correnteza. Nesse mesmo sentido, Laval (2019, p. 65) diz:

Na era neoliberal, [...] a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação (destaque do autor).

A formação para o trabalho, um dos objetivos da EPT, deve tomar o trabalho como vetor para a emancipação do homem, uma educação profissional emancipadora (Freire, 1997, 1983, 2001, 2021). Sendo a história o produto das ações dos homens que, desafiados pela natureza, a transformam com o seu trabalho (Freire, 1983), compreender o ser humano por essa perspectiva significa compreendê-lo como um ser “socialmente competente, um sujeito político, um cidadão” (Moura, 2008, p. 26). Dessa forma, defender uma educação pautada na formação para a cidadania e para o trabalho “é uma invenção, uma produção política”, nunca terminada, sempre alerta e, para nós, educadores progressistas, “demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão” (Freire, 1997, p. 79).

Esse ato de educar interessado, ou seja, trabalho docente objetivando a construção de uma sociedade justa, alinha-se ao que Contreras (2012) defende como princípio da profissionalidade docente, pois esta deve aliar as qualidades do trabalho do professor frente às necessidades do trabalho educativo. “Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (Contreras, 2012, p. 82).

Assim, defender uma formação continuada que objetive a profissionalização da carreira EBTT (que se agrega à construção de uma profissionalidade para o professor da carreira EBTT), tendo-a como uma política contra-hegemônica, requer também defendermos os princípios da EPT que constam na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b).

Essa ação docente compromissada é o que Freire (1983) denomina “práxis”. Por ela, os professores organizam a sua prática pedagógica de maneira que os estudantes possam refletir sobre a realidade das comunidades em que o *campus* está inserido, relacionando fatores locais, regionais e (trans)nacionais que afetam a vida dessas comunidades e construindo possibilidades de ação para superar os problemas identificados. Para o autor, a “[...] transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica num pensar e num atuar corretamente” (Freire, 1983, p. 42).

De maneira que o professor possa admirar o seu trabalho para dele elaborar reflexões, apontamos como necessária a criação de espaços coletivos de diálogo entre os membros da equipe pelas instituições que compõem a Rede Federal, tomando os *campi* como espaços formativos. Esse exercício de admiração do seu trabalho docente pelo professor da carreira EBTT requer um movimento de distanciamento, pois nossa mente não opera epistemologicamente na cotidianidade e é no ato de tomar distância do objeto de estudo (o seu trabalho) que o professor dele se aproxima. Assim, “a *tomada de distância* do objeto é a *aproximação* epistemológica que a ele fazemos. Só assim podemos *admirar* o objeto [...]” (Freire, 1997, p. 83, destaques do autor).

Pelo necessário diálogo social no processo de profissionalização da carreira EBTT, sem o qual ele não se sustenta, defendemos que a organização da formação continuada deve ter no *campus* e na decisão da sua equipe, a formatação final. Conforme Imbernón (2019), qualquer que seja o projeto educacional, este somente terá o apoio do professor se for capaz de identificar potenciais de melhorias para a formação dos estudantes, para o sistema de ensino em geral e para os seus processos de formação e desenvolvimento profissional. Segundo o autor,

Essa percepção/envolvimento será um estímulo para colocar em prática o que as novas situações exigem. Este é um aspecto fundamental, pelo menos para aqueles de nós que consideramos os professores como a pedra angular de qualquer processo que busque uma real inovação dos elementos do Sistema Educativo, pois são eles, antes e por último, os executores das propostas educativas, que exercem a sua profissão em escolas específicas, enquadradas em territórios com necessidades e problemáticas específicas. Sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode tornar-se uma ficção ou uma miragem que pode até refletir processos imaginários, quando não uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinada de cima. E é exatamente isso que acontece em muitos países. Do alto, das superestruturas, são

geradas mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições onde trabalham os praticantes da educação (Imbernón, 2019, p. 157).

Entendemos que os ensinamentos do autor se alongam ao nosso propósito de organizar uma política de formação continuada que objetiva a profissionalização da carreira EBTT fundada no diálogo com os coletivos de maneira a demonstrar as possibilidades de o trabalho docente contribuir para a formação para a cidadania e para o trabalho e, com isso, opere no sentido de superar as desigualdades presentes nas comunidades atendidas pelo *campus*.

Definitivamente, a educação que entendemos ser justa para os homens e mulheres não se fundamenta nos propósitos das legislações educacionais aprovadas no período de 2016 a 2022 e, entendendo ser histórico esse processo, reconhecemos os limites da proposta que apresentamos. Contudo, movidos pelo compromisso de justiça social e conscientes da materialidade e historicidade das ações humanas, temos a certeza de que é possível construirmos, passo a passo, taticamente, uma sociedade com relações mais justas, sendo a educação pública um dos caminhos. Nesse avanço social, “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (Freire, 2001, p. 47). Recusamos, pois,

[...] de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturas. O esgotamento destas ingenuidades, ambas antidialéticas, terminaria por colocar a sua superação: nem a negação pura da educação, subordinada sempre à infraestrutura produtiva nem tampouco o seu todopoderosismo (Freire, 2001, p. 47).

Daí deriva a nossa proposta de formação para a carreira EBTT que parte de uma matriz fundamental de formação para a Rede Federal (proposta democraticamente construída por uma Comissão Central), tem nas comissões institucionais a instância para a customização da formação de acordo com as especificidades de cada organização que compõe a Rede (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR) e, a nível dos *campi*, o trabalho realizado pelas comissões locais para o refinamento final, igualmente de maneira participativa e democraticamente conduzida.

Pelos princípios da EPT fundamentados na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), tomando como referenciais a formação integral dos estudantes e o diálogo social com as comunidades com vistas à superação das desigualdades sociais do país, a profissionalização da carreira EBTT contribui para uma profissionalidade do professor que atua na Rede Federal alicerçada no compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho, uma política contra-hegemônica, portanto.

Embora reconheçamos a potencialidade de uma licenciatura específica para a EPT para a defesa desta docência como profissão (Machado, 2008; Moura, 2008, 2014), entendemos que, pela atual organização do sistema educacional nacional, a formação continuada se apresenta como possibilidade para a profissionalização da carreira EBTT. Assim, em Frigotto (2016, p. 48), este citando Bertolt Brecht, entendemos que “na teoria temos que buscar fazer o caminho todo, na prática um passo de cada vez”.

Assim, tomamos a formação continuada em serviço oportunizada a todos os professores já lotados na Rede Federal, efetivos ou temporários, como espaço para a (re)construção da profissionalização dessa carreira, proposta que florescerá nos *campi* e, utopicamente, acreditamos em seu potencial para alcançar outras instituições públicas que funcionam no entorno das unidades dos Cefet, do CP2, das ETV-UF, dos IF e da UTFPR.

Trabalhando para a profissionalização da carreira EBTT, a formação continuada desenvolvida na Rede Federal se apresenta como defesa da profissão docente. Atenta às realidades sociais, escolares e às especificidades docentes próprias de cada organização que constitui a Rede, essa formação para a carreira EBTT fomenta “uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, 2017, p. 1.128).

Ao defendermos a formação para a carreira EBTT fundamentada no compromisso ético-político com os princípios de significação e conscientização dos professores e estudantes, estamos alicerçando uma profissionalidade para a carreira EBTT calcada no compromisso com o desvelamento e a construção de possibilidades para a superação das desigualdades econômico-sociais das comunidades atendidas e, portanto, uma proposta de *travessia* para um novo modelo de formação para os professores da escola pública.

Por fim, trazemos Francisco C. Weffort, pois com ele concordamos: democracia e liberdade são possibilidades históricas que não se efetivam sem luta⁹⁵. Também a profissionalização da carreira EBTT se apresenta para nós como possibilidade singular para defendermos uma política nacional, mais ampla, mas que não se efetivará sem mobilização, organização e lutas. Nesse mesmo sentido, Freire (2001) nos ensina que todo projeto de educação deve tomá-la em seu sentido libertador.

A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político. O educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da História. O amanhã

⁹⁵ Prefácio da obra *Educação como Prática da Liberdade* de Paulo Freire. Editora Paz e Terra, 1ª Edição, Rio de Janeiro, 2015.

para o educador progressista não é algo inexorável. Tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classes sociais. A libertação não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua*. Neste sentido, a natureza ética desta luta política tem tal importância que não pode ser menosprezada o mais mínimo que seja. É tão ingênuo pretender a superação das situações concretas de dominação através de puros discursos moralistas quanto é estreito e mecanicista, distorção científica, negar o caráter ético desta luta. Caráter que não apenas não pode e não deve ser negado, mas, pelo contrário, que fundamenta a própria luta (Freire, 2001, p. 45).

A profissionalização, assim, busca a criação de um *logos* específico para a carreira EBTT, superando a *doxa* de conhecimentos ingênuos e acríticos das práticas desses professores que, ainda que nutridas de rigor científico, podem não reconhecer o necessário compromisso ético-político para a significação dos estudantes como seres humanos conscientes e ativos na sociedade (Freire, 1983).

Na criação desse *logos* para a carreira EBTT, o processo de formação docente continuada deve se afastar de ações de depósito ou transferência de conhecimentos de sujeitos que muito sabem ou que têm muito tempo na profissão para os professores que têm menor titulação ou menor tempo de lotação na Rede; em suma, de não poder ser uma formação *bancária* (Freire, 1983, 2021). Por isso, a importância da organização dos projetos de formação continuada baseados em princípios comuns (da EPT) e embebidos das realidades concretas das comunidades das quais cada campus da Rede está inserido. A formação continuada, com esse propósito, é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados⁹⁶.

⁹⁶ Frase intencionalmente adaptada do original: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, no contexto em que a docência, especialmente na educação profissional, tem sido esvaziada do seu sentido social pelas políticas públicas educacionais brasileiras, cenário que se mostra mais evidente ao analisarmos os objetivos da educação pública para os governos que se sucederam na história brasileira. Agora, depois um período de ataque às instituições democráticas em nosso país, defender a profissionalização da carreira EBTT se constitui argumentar pela própria docência como profissão.

Apresentamos subsídios que nos permitem defender a tese de que a formação continuada de professores se configura como travessia possível para a profissionalização da carreira EBTT alicerçada nos princípios da EPT, tendo em vista o compromisso com a formação para a cidadania e para o trabalho dos seus estudantes.

Por meio deste estudo, compreendemos que uma política de formação continuada que contribua para a profissionalização da carreira EBTT deve, primeiramente, reconhecer a diversidade de cursos ofertados pela Rede Federal e valorizar as experiências e os processos formativos dos seus professores. Assim, não se trata de uma proposta de formação que vise a “capacitação” para que o professor possa atuar em um determinado curso ou em uma etapa da escolarização dos jovens e adultos matriculados na Rede, mas uma formação que requeira a profissionalização por esta ser legitimada por uma diálogo social, com o compromisso de formação para a cidadania e para o trabalho.

Reconhecemos os diversos projetos nacionais para a educação profissional, pois são diversas as instituições que ofertam essa modalidade de ensino, cada uma com seus regulamentos, financiamentos e perfis desejados para os seus egressos. Portanto, também são diferentes os processos de formação ofertados aos seus professores. Assim, desde o início identificamos que esse estudo focaria na discussão de uma política de formação para o professor da carreira EBTT, trabalhador vinculado à Rede Federal, profissional que, conforme mostraram os dados, atuam na docência (em cursos de formação profissional, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio regular, EPTNM, graduação e pós-graduação), assumem funções de representação em comissões e colegiados, desenvolvem projetos de ensino/pesquisa/extensão e assumem funções de gestão.

Atentos ao objetivo geral deste estudo, articulamos diferentes frentes de investigação buscando evidências de ações formativas organizadas pela Rede Federal que se mostrassem direcionadas à profissionalização dos seus professores. Assim, utilizamos a análise documental em legislações que disciplinam a formação do professor da EPT e os movimentos de

constituição e reformulação desta Rede e da formação exigida a seus professores. Buscando mapear as discussões sobre a profissionalização e profissionalidade do professor no Brasil, realizamos uma revisão bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes. Juntaram-se a esses achados os dados produzidos pelos participantes da pesquisa, professores da carreira EBTT que voluntariamente aceitaram o convite para responder ao questionário eletrônico.

Com a análise documental das legislações que disciplinaram e vêm regulando a formação exigida ao professor da educação profissional no Brasil, concluimos que a profissionalização desses professores foi proposta em alguns momentos da nossa história, mas rapidamente foi flexibilizada de maneira a permitir que seus saberes específicos fossem suplantados por uma negação à construção de um processo perene, uma política de Estado. Nesse sentido, demonstramos que a formação para a docência na EPT tem sido disciplinada ora por programas emergenciais, estanques e por viés tecnicista, ora pela negação dos seus saberes específicos (como a retomada da autorização para o exercício docente do profissional com “notório saber”).

Apresentamos a Rede Federal como potência, como espaço de trabalho e formação para estudantes e servidores. Também a apresentamos em seu processo de composição ao longo da nossa história, com destaque para a política de reorganização e de expansão desta Rede a partir da publicação da Lei nº 11.892/2008. Definitivamente, a criação dos IF se constituiu como uma política de Estado que ampliou a participação da Rede na oferta de ensino público, gratuito e de qualidade aos brasileiros, especialmente importante para o interior do país. Os índices acadêmicos e os dados censitários também apontam para um ensino de qualidade e que tem, continuamente, aumentado a sua participação na oferta de vagas na educação básica e superior.

Evidenciamos pelo mapeamento bibliográfico, a partir da análise das produções dos programas de mestrado e doutorado brasileiros publicadas no período de 2009 a 2022, que o campo da formação de professores pouco tem discutido sobre a profissionalização da docência na educação profissional e sobre a profissionalidade dos seus professores. Nas discussões dos processos que envolvem a formação do professor da educação básica, a maioria dos trabalhos discutiu o trabalho docente nos espaços da educação infantil, nos cursos de licenciatura (com destaque para o curso de Pedagogia) e em cursos de bacharelado.

Após esse primeiro movimento analítico para situar o tratamento dado à formação e profissionalização da carreira docente na educação profissional, apresentamos os dados produzidos pelos participantes da pesquisa por meio da aplicação do *survey* aos docentes da Rede Federal. Nestes, exploramos a diversidade das identidades e dos processos formativos dos professores lotados nas instituições que compõem a Rede Federal, cotejando as informações

por eles fornecidas aos referenciais teóricos selecionados para este estudo. Apresentamos o trabalho cotidiano desses professores, suas atividades com o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão administrativa, partes de um complexo arranjo profissional que tem resultado em uma difícil construção da identidade profissional para o professor da Rede.

Os participantes evidenciaram dimensões que fortalecem a categoria docente da carreira EBTT, como a elevada formação acadêmica, a estruturação de plano de carreira e a política de capacitação com direito a afastamento das funções docentes. Contudo, denunciemos sinais da desvalorização e proletarização desta carreira, como o crescente aumento da RAP e a precarização de ambientes de trabalho. Nesse cenário que exige atenção e luta pela manutenção, retomada e ampliação do direito à formação, ressaltamos a premissa de os coletivos docentes reiterarem a defesa da educação pública. E isso não se concretiza sem luta, sem engajamento, sem reconhecimento das estratégias postas pelas políticas educacionais. Se não for retomada a participação docente nos sindicatos, sendo estes entendidos como espaços formativos, entendemos que os avanços se mostrarão pouco efetivos.

Aferimos que as ações de formação ofertadas aos professores da carreira EBTT não têm sido organizadas por um processo permanente de formação, mas constituídas por eventos pontuais, desconexas e que pouco têm sido compreendidas por esses professores como agregadoras aos seus processos de formação. Observamos, ainda, que as formações continuadas desenvolvidas na Rede Federal não têm articulado os princípios da EPT, não têm dialogado com as necessidades das comunidades atendidas, o que indica a fragilização do processo de profissionalização para a carreira EBTT.

Nesse contexto, ao reconhecermos as dificuldades para a organização de uma licenciatura específica para a educação profissional, operamos com a perspectiva da formação continuada como caminho possível para a profissionalização da carreira EBTT. Esse processo de busca de identidade profissional para o professor que atua na Rede Federal, no entanto, exige comprometimento social, sem o qual a defesa de uma profissão se tornará mera requisição de *status* privilegiado em meio às demais profissões.

Ao contrário, defendemos a construção de espaços formativos dialógicos que exercitem os princípios da EPT e, na coletividade e especificidade de cada *campus* da Rede, a profissionalização da carreira EBTT vai sendo constituída ao mesmo tempo que a profissionalidade do professor que atua na Rede Federal, esta embebida de significação e alicerçada no compromisso de práticas que formem os estudantes para a cidadania e para o trabalho.

Embora visualizemos o trabalho de algumas instituições da Rede Federal que organizaram/organizam cursos objetivando formar os seus professores para os princípios da EPT, dentre eles o IFPR, com histórico valoroso nessa política, entendemos que é possível ampliar o seu alcance, tornando-a uma política senão de Estado, da Rede Federal, ao menos. Nesse sentido, valorizada em sua diversidade, defendemos uma política de formação continuada que parta de estudos comuns (sendo essa “coluna espinhal” organizada pela Setec/MEC, pela Sesu/MEC, pelo Conif e por representantes dos trabalhadores da Rede Federal), tendo uma primeira intervenção por comissões institucionais (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR) e, por fim, a política se tornará socialmente legitimada pelo trabalho das comissões locais (nos *campi*) nos usos dos espaços democráticos, próprios nas instituições federais de ensino.

Igualmente positiva, a articulação entre os programas de formação docente para a carreira EBTT poderá fortalecer as comunidades docentes, pois propõe uma unidade de propósitos, de formação para a carreira, de (re)construção de uma profissionalidade que, não se fechando em profissionalismo, se abre à diversidade da Rede Federal e com ela aprende. Em uma política em que se busca a significação dos sujeitos, um professor que se compromete e se insere com outros professores na transformação, como sujeito, com outros sujeitos⁹⁷. Por isso, a política de formação continuada para a profissionalização da carreira EBTT por nós defendida é dialógica, democraticamente construída, sem *slogans* ou comunicados, alicerçada na comunicação *com e entre* os sujeitos praticantes da EPT na Rede Federal.

Entendemos que a organização deste processo formativo contribuirá na necessária superação da dicotomia que historicamente tem implicado a separação das equipes docentes da EPT em área propedêutica (ou formação geral) e área técnica (ou específica), uma vez que os princípios da EPT a serem trabalhados exigem a retomada e a consciência de uma práxis docente coletiva, de maneira que o trabalho, a ciência e a tecnologia sejam categorias identificadas como construções humanas.

Assim ressignificadas, elas serão discutidas pela perspectiva das contradições presentes na sociedade neoliberal atual que insiste em adotá-las como justificativas para as desigualdades entre nações (mais ou menos desenvolvidas), entre grupos sociais (economicamente identificados como das camadas mais altas até a mais baixa) e entre indivíduos (negando a muitos o direito ao acesso a essas categorias). Assim, a formação continuada que visa a profissionalização da carreira EBTT deve tomar como referência o compromisso de formar o

⁹⁷ Frase intencionalmente adaptada do original: “[...] um educador que se compromete e se insere com os camponeses na transformação, como sujeito, com outros sujeitos” (Freire, 1983, p. 42).

docente para que ele, por meio do seu trabalho, forme tecnicamente o seu estudante, mas, também, aja ética e politicamente na percepção das relações político-econômico-culturais e na luta para a superação das desigualdades que envolvem, principalmente, a classe trabalhadora.

Reconhecendo o caráter permanente da formação docente, licenciados, bacharéis e tecnólogos, em diálogo, organizarão os seus trabalhos docentes alicerçando-os no compromisso ético-político com a conscientização dos estudantes. Por essa perspectiva, a proposta de formação continuada para a profissionalização da carreira EBTT se assume como uma política contra-hegemônica, pois opera na busca pela formação para a cidadania e para o trabalho.

Tomadas como unidades descentralizadas (Apple, 2017), pois distantes geograficamente, se mantêm unidas pelo mesmo propósito, as instituições sociais públicas que formam a Rede Federal (Cefet, CP2, ETV-UF, IF e UTFPR) criarão espaços de formação em suas unidades baseadas no diálogo entre os membros da equipe docente. Para além, é preciso que haja canais de comunicação entre as instituições de maneira que os projetos desenvolvidos em uma unidade possam inspirar outros projetos e receber propostas de melhorias de outras unidades. Assim, construiremos um ciclo virtuoso de formação permanente para os professores da carreira EBTT e, com isso, caminhos para o fortalecimento da profissionalização desta carreira. Concomitantemente, essa política de formação docente irá, progressivamente, assumindo-se como (re)construção da profissionalidade do professor que atua na Rede Federal, com potencial para a construção de práticas educativas voltadas para o compromisso ético-político de superação das desigualdades que se apresentam a ele e aos seus estudantes.

Ao longo deste estudo, amparados nos ensinamentos de Freire (1983, 1997, 2001, 2021), Certeau (2014, 2017), Nóvoa (1992, 2017, 2019), Apple (2005, 2017), Contreras (2012), Imbernón (2009, 2019), Moura (2008, 2014), Machado (2008), Freitas (2018), dentre outros, apresentamos argumentos para a defesa desta necessária formação continuada para a profissionalização da carreira EBTT que se traduz na (re)construção da profissionalidade da carreira EBTT e na defesa da própria profissão docente.

Embora pareça utópico o nosso desejo de viver em um país formado por cidadãos e trabalhadores conscientes do seu papel no mundo, leitores atentos em espaços mais ou menos desiguais, não enxergamos outra escolha senão lutar por essa materialização. Justamente por entendermos que a história é o produto das nossas ações, a acomodação só interessa àqueles que desejam manter o *status quo* social. Aprendemos com Freire (2001, p. 47) a entender “a história como possibilidade” e, assim, temos consciência de que as reflexões trazidas neste estudo pouco contribuirão para a mudança que desejamos em nosso país, porque o mundo se molda pela práxis.

Nesse sentido, Setec/MEC, Sesu/MEC, Conif, organizações representativas dos profissionais da Rede Federal, reitores, diretores, professores, técnicos administrativos em educação, estudantes e comunidades: esta tese é um convite à práxis.

REFERÊNCIAS

- ALVES SILVA, Eugénio Adolfo. Projetos Abordagens Qualitativas na Pesquisa em Educação. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Instituto Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>. Acesso em: 05 dez. 2022.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Moção nº 17**. Moção de Repúdio à Proposta do MEC de Reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_17_oficio_anped_114-2021_mocao_de_repudio_a_proposta_do_mec_de_reordenamento_da_rede_federal_de_educacao_profissional_cientifica_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ANPEd *et al.* **Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica**. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Ed. DP&A: Rio de Janeiro, 2005.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução: Lília Loman. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2017.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53–63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Apropriações Epistemológicas Praticadas nos Trabalhos da ANPEd sobre Formação Continuada de Professores (2008 – 2019)**. 2021. 448 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERAZA, Miguel A. Zabalza. Novos Desafios na Formação de Professores. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação Permanente de Professores**: Experiências Iberoamericanas. Edições Hipótese, 2019.
- BIFFIGNANDI, Silvia; BETHLEHEM, Jelke. **Handbook of web surveys**. John Wiley & Sons, 2021.

BITENCOURT, Juverci (Juca) Fonseca. **Pós-Graduação *Stricto Sensu* como Lugar/Espaço da Formação de Professores da Educação Básica**. 2022. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020,e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.

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, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

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 do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CP/CNE nº 7, de 19 de maio de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pecp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Parecer CP/CNE nº 17, de 10 de novembro de 2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pecp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Colégio das Fábricas**. In: Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA). Brasília, 2022a. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2021**. Resumo Técnico. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Brasília, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE). Brasília, 2022c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Relatórios e publicações**. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal/relatorios-e-publicacoes>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2022**. Resumo Técnico. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais

(DEED). Brasília, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_ce_nso_escolar_2022.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2023b. Disponível em: http://www.gov.br/mec/pt-br/Plataforma_Nilo_Peçanha.

BRASIL. **Relatórios e publicações**. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal/relatorios-e-publicacoes>. Acesso em: 9 mai. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Coordenação e organização Iria Brzezinski; colaboração: Elsa Garrido. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: MEC/Inep, 2014. (Estado do conhecimento, n. 13).

CÂMARA DOS DEPUTADOS; SENADO FEDERAL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Mesas Diretoras da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. In: MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2022. v. 16. n. 35. p. 285-293. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 30 set. 2022.

CENDON, Beatriz Valadares; RIBEIRO, Nádia Ameno; CHAVES, Consuelo Joncew; MOREIRA, Lucíola Vilarino. Utilização de web surveys para estudos de uso. **Informação & Sociedade: Estudos**. v. 20, n. 3, p. 107-121. João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/4062/4809>. Acesso em: 9 set. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de Fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CIAVATTA, Maria. A Historicidade da Pesquisa em Educação: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Instituto Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2016.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (Conif). **Proposta de reordenamento da Rede**

Federal. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/proposta-de-reordenamento-da-rede-federal>. Acesso em: 5 jul. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. Editora Cortês: São Paulo, 2012.

COSTA, Maria Adélia da; MENESES FILHO, Antônio. Políticas de formação de professores para a Educação Profissional: cem anos de lutas. **Ensino Em Re-Vista**. v. 25, n. Especial, p. 1113-1136. Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46444>. Acesso em: 5 mai. 2023.

CRESWELL, John W; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2. ed. Editora Penso: Porto Alegre, 2013.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a Educação Profissional. In: **Profissionalidade docente na educação profissional**. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. mai./jun./jul./ago. p. 89-107. Rio de Janeiro, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DE BONI, Raquel Brandini. *Websurveys* nos tempos de Covid-19. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 36, n. 7. [S.l.], 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00155820>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação Permanente de Professores: Experiências Iberoamericanas**. Edições Hipótese, 2019.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV/Fiocruz). Fundação Osvaldo Cruz. **Censo Escolar**: educação profissional tem redução no número de matrículas. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/printpdf/10128>. Acesso em: 6 jul. 2022.

ESQUISSANI, Rosimar Serena Siqueira; CRUZ SOBRINHO, Sidiney. O desafio da função social docente diante das políticas educacionais em curso no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 17. Março de 2020. DOI: <http://10.0.21.4/jpe.v14i0.70082>

FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCICK, Cibele Dias. Uso de questionário *online* e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072016000400304&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 3 set. 2020.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação & Sociedade**. [S. l.] n. 79. ago./2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2020.

FORTUNATO, Ivan. O Sentido de ser Professor e a Formação Docente em Contexto: relato de experiência. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação Permanente de Professores: Experiências Iberoamericanas**. Edições Hipótese, 2019.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação Continuada de/para/com Docentes: Para quê? Para quem? In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação Permanente de Professores: Experiências Iberoamericanas**. Edições Hipótese, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Coleção O Mundo, Hoje. v. 24. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 [online]. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/extensao-ou-comunicacao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não!** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1997 [online]. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. Coleção Questões de Nossa Época. v. 23. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001 [online]. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-do-grande-rio/estudos-culturais/freire-paulo-politica-e-educacao/16559792>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. Expressão Popular: São Paulo, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil**. Mimeo, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dimensões Teórico-Metodológicas da Produção do Conhecimento na Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2016.

GINSBURG, Mark. Professores e profissionalismo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Routledge, 2017.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contribuciones al análisis estatístico**. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes/Isinfo, 2002.

HISTED-BR. **Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>. Acesso em: 29 jun. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones Globales sobre la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação Permanente de Professores**: Experiências Iberoamericanas. Edições Hipótese, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEVINE, D. M.; BERENSON, M. L.; STEPHAN, D. **Estatística**: teoria e aplicações usando Microsoft Excel em português. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. Os ataques em curso contra a Rede Federal Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13780, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/>

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2008. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LBD 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **E-curriculum**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1480–1511, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Érica Castilho. **Análise fatorial**. Enap, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4790/1/Livro%20An%C3%A1lise%20Fatorial.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

McDONALD, Roderick P. **Test theory**: a unified treatment. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Mec nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Setec nº 15, de 11 de maio de 2016**. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Brasília, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>. Acesso em: 20 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Histórico da Educação Profissional no Brasil**. Brasília, 2022a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Expansão da Rede Federal**. Brasília, 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Instituições da Rede Federal**. Brasília, 2022c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MINISTRO defende educação profissional voltada ao setor produtivo. **Agência Brasil**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-11/ministro-defende-educacao-profissional-voltada-ao-setor-produtivo>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MINISTRO defende a criação de institutos federais de ensino superior. **Agência Câmara de Notícias**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/818578-ministro-defende-a-criacao-de-institutos-federais-de-ensino-superior/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Rio Grande do Norte: IFRN; Vol. 2. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>. Acesso em: 10 set. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23, 2008. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. Instituto Federal do Paraná. v. 3, Curitiba, 2014. DOI: 10.20396/rfe.v5i2.8635398. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique; LEITE LIMA FILHO, Domingos; RIBEIRO SILVA, Mônica. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63. Rio de Janeiro, 2015. p. 1057-1080. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

NEVES, Catarina; AUGUSTO, Cláudia; TERRA, Ana Lúcia. Questionários *online*: análise comparativa de ferramentas para a criação e aplicação de *e-surveys*. **AtoZ**: novas práticas em informação e conhecimento. v. 9, n. 2, [S.l.], 2020. p. 69-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v9i2.75826>

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 5 jan. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, out./dez. 2017. Fundação Carlos Chagas: Rio de Janeiro, 2017. p. 1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019, p. 198-208. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 5 jan. 2022.

OLIVEIRA, Maria Rita Neves Sales. Formação de Professores para a Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. **Revista Trabalho & Educação**. v. 26, n.2 (mai.-ago.). p. 47-64. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjRr_jf29z-AhUorZUCHWVMCMAQFnoECCEQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufmg.br%2Findex.php%2Ftrabedu%2Farticle%2Fdownload%2F9680%2F6856%2F28119&usg=AOvVaw3HwlfNUGHS_Tso161qmJpsx. Acesso em: 4 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maria Rita Neves Sales; NOGUEIRA, C. G. A Formação De Professores Para A Educação Profissional E O Plano Nacional De Educação (PNE): quais as perspectivas? **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 145–155, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4987>.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracajú. **O Ensino e a Pesquisa em História da Educação**, 2008. v. 1. p. 373-373. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PACICO, Juliana Cerentini. Como é feito um teste? Produção de itens. In: HUTZ, Claudio Simon; BANDEIRA, Denise Ruschel; TRENTINI, Clarissa Marcelli. **Psicometria**, 2015, p. 55-69.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica, v. 5. IFPR: Curitiba, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Do “Nó do 2º Grau” ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 306-319, 16 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427/29401>. Acesso em: 20 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O Nó do Ensino de 2º Grau. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, 16 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50210/29403>. Acesso em: 20 set. 2022.

SHIMIZU, Yasuhiko. Cem Anos da Educação Profissional Industrial no Brasil. **Revista Tecnologia & Humanismo**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/viewFile/6271/3922>. Acesso em: 11 out. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Oneida. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Jesué Graciliano da. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. 2017. 416f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185403/PGCN0643-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2018a. v. 34, e214130. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em 9 out. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J.C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018b.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente**, 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29942>. Acesso em: 5 jan. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (Andes-SN). **Mesmo com cortes, ministro da Educação anuncia a ‘criação’ de institutos e universidades**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mesmo-com-cortes-ministro-da-educacao-anuncia-a-criacao-de-institutos-e-universidades1>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Sinasefe). **Nossa Rede de Ensino quer crescer com garantia de investimento e autonomia acadêmica**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/nossa-rede-de-ensino-quer-crescer-com-garantia-de-investimento-e-autonomia-academica/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. As escolas de aprendizes artífices e suas fontes inspiradoras. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro: 5(4): 69-77, 1981. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60571/58817>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, v.17, n. 2 [72], abr./jun., p.621-638. Campinas, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682.

SÜSSEKIND, Maria. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **E-curriculum**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1512–1529, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>. Acesso em: 12 jul. 2020.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v12n37/v12n37a13.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VASCONCELLOS-GUEDES, Liliana; GUEDES, Luís Fernando Ascensão. E-surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. **X SemeAd-Seminário em Administração FEA/USP** (São Paulo, Brasil), p. 84, 2007. Disponível em: http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=420. Acesso em: 3 de set. 2020.

VENTORIM, Silvana, ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva, BITENCOURT, Juverci Fonseca. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 22, abr. de 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71854>.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Dispositivos legais adotados pelo Estado brasileiro para regulamentar a formação docente para a educação profissional brasileira (1917-2020).

Legislação educacional superior	Ano	Medida administrativa / Documentação específica	Observação
Decreto nº 7.566/1909	1917	Criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Distrito Federal.	Fechada em 1937. Apesar de ter registrado 5.301 alunos, habilitou apenas 381 professores (destes, 309 foram mulheres).
Decreto nº 4.073/1942, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Industrial	1942	Art. 53 do referido Decreto	Estabeleceu a formação que deveria ser dada aos professores, mestres e contramestres para atuarem nas escolas profissionais. Instituiu o Ensino Pedagógico, este abrangendo os cursos de <i>Didática</i> (dedicado ao estudo da Psicologia Educacional, Seleção Profissional, Metodologia e História da Indústria e do Ensino Industrial) e de <i>Administração do Ensino Industrial</i> (este com matriz de estudos em Administração Educacional, Administração Escolar, Orientação e Seleção Profissional, Orientação Educacional e História da Indústria e do Ensino Industrial). O curso de Didática, no entanto, somente teve início em 1952.
	1946 / 1947	Criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI)	Ocorreu a oferta do primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses sob forte influência da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Também foi ofertado um curso de especialização entre janeiro e fevereiro de 1947 destinado aos diretores de estabelecimentos de ensino industrial brasileiros. Ao final, um grupo de dez desses diretores foram para os Estados Unidos, para o curso de Administração de Escolas Técnicas do <i>Statte College</i> , na Pensilvânia. Em fevereiro do ano seguinte, outro grupo de diretores partiu para aquele país com esse mesmo fim.
	1957		Neste ano, a CBAI instalou em Curitiba-PR o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores com o objetivo de se tornar um polo nacional para a oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores de diferentes especialidades e oriundos de diversas localidades do país.
Lei nº 4.024/1961	1961	Art. 59 desta LDB	Estabeleceu duas vias distintas para a formação do professor que atuaria no magistério em turmas do ensino médio geral (exigida a formação em faculdades de filosofia, ciências e letras) e na educação profissional (cursos especiais de educação técnica).
		Portaria MEC nº 141	Estabeleceu normas para registros de professores do ensino industrial.
	1962	Parecer CFE nº 262	Fixou a duração da formação dos professores do ensino médio geral.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1963	Parecer CFE nº 257	Aprovou o curso especial de educação técnica em cultura feminina para a formação para o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais.
	1965	Portaria MEC nº 174	Regulamentou a carga horária (800 aulas) e o número mínimo de dias letivos (180) para o curso de didática do ensino agrícola.
		Decreto nº 9.219 do governo de Minas Gerais	Criou a Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig). Dentre os seus objetivos estava a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.
	1967	Parecer CFE nº 12	Regulamentou os cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB, esclarecendo as finalidades de cada um deles.
	1968	Portaria MEC nº 111	Regulamentou os cursos especiais de educação técnica tratados pela LDB e pelo Parecer CFE nº 12. A portaria objetivou esclarecer que estes cursos teriam currículos compostos por disciplinas escolhidas para a área que se desejasse a formação com cargas horárias de: <i>i</i>) no mínimo 720 horas-aulas (para os diplomados em nível superior ou em nível técnico); e <i>ii</i>) no mínimo 200 horas-aula (destinados à formação de instrutores).

	Parecer CFE nº 479	Regulamentou o Art. 59 (currículo mínimo) do Parecer CFE nº 12/1967 e apresentou orientações para o Parecer CFE nº 262/1962.	
1968	Lei nº 5.540/1968	Estabeleceu que a habilitação para a docência no ensino do segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, se daria em cursos de nível superior. Contudo, a exigência se mostrou inexecutável e normais adicionais foram publicadas de maneira a relaxar o regramento.	
	Lei da Reforma Universitária		
	Decreto-lei nº 464	Em seu Art. 16, estabeleceu como possível a organização de exames de suficiência realizados por instituições de ensino superior indicadas pelo CFE com o objetivo de habilitar professores e especialistas formados em nível superior para exercerem a docência nas disciplinas do ensino de segundo grau. Este Decreto também estabeleceu o prazo de cinco anos para que os professores não graduados regularizassem a sua situação para continuarem exercendo o ofício.	
1969	Decreto-lei nº 616	Criou a Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional vinculada ao Departamento de Ensino Médio do MEC.	
	Decreto-lei nº 655	Devido à falta de professores graduados para atuar no ensino técnico, o MEC foi autorizado a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.	
	Parecer CFE nº 266	Orientou a organização dos planos dos cursos das áreas comercial e industrial.	
	Parecer CFE nº 392	Orientou a organização dos planos dos cursos para o Ensino Médio Técnico.	
	Parecer CFE nº 638	Emitiu orientação para o processo de equivalência dos cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico.	
	Parecer CFE nº 214	Orientou a organização dos planos dos cursos para a formação de professores do ensino técnico-industrial.	
	Parecer CFE nº 74	Estabeleceu as cargas horárias desses cursos especiais para a formação de professores para o ensino técnico-industrial, sendo de, no mínimo, 1.600 horas-aula cumpridas em 9 meses (candidato com formação em nível médio) ou 800 horas-aula, em 5 meses (candidato com formação em nível superior).	
1970	Portaria MEC nº 339	Apresentou a organização dos cursos emergenciais de complementação pedagógica chamados de Esquema I (destinados a profissionais com diplomas de nível superior) e Esquema II (destinados a profissionais técnicos de nível médio). Nesta época, chegou-se a planejar a formação de professores para a educação profissional (SOUZA MACHADO, 2008).	
	Parecer CFE nº 151	Estabeleceu o plano para a formação de professores para o ensino técnico-industrial. De acordo com Souza Machado (2008), o CFE esteve ocupado com a emissão de orientações sobre registro de professores e fixação de currículo mínimo para os cursos de formação docente até o ano de 1976.	
	Parecer CFE nº 409	Orientou a organização de concurso vestibular para o ingresso e a estruturação curricular dos cursos de formação profissional dos professores para o ensino técnico-industrial.	
Lei nº 5.692/1971 Fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (assim, da LDB de 1961 manteve-se apenas o	1971	Parecer CFE nº 111	Estabeleceu o plano de formação de professores para disciplinas especializadas (parte técnica), mas voltado para o ensino médio em geral, de maneira a atender à profissionalização universal e compulsória exigida para a etapa do 2º grau. As antigas diretorias do MEC de ensino agrícola, industrial e comercial foram reorganizadas e fundidas em um só departamento de ensino médio (SOUZA MACHADO, 2008).
		Portaria MEC nº 432	Apresentou normas adicionais de maneira a reconfigurar os cursos dos Esquemas I e II para atendimento à nova lei.
	1972	Parecer CFE nº 1.073	Estabeleceu a estrutura curricular mínima que deveria constar nos cursos de formação de professores para as disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária. Devido ao grande número de consultas recebidas, o CFE publicou uma série de pareceres específicos, por área, nos anos seguintes.
		Parecer CFE nº 3.761	Apresentou normas para o exercício docente nas disciplinas específicas na área econômica primária.
		Parecer CFE nº 3.771	Apresentou normas para o exercício docente nas disciplinas específicas do antigo ensino médio técnico.
1974	Parecer CFE nº 3.774	Apresentou normas para o exercício docente nas disciplinas específicas do ensino de 2º grau.	
	Parecer CFE nº 3.775	Apresentou normas para o nível do antigo curso de formação e aperfeiçoamento de professores do ensino comercial.	

regramento para o ensino superior)	1975	Parecer CFE nº 1.886	Regulamentou a possibilidade de continuação de estudos para professores de artes práticas, habilitação em artes industriais, e o ingresso no curso de formação de professores de matérias específicas – Esquema II – para o exercício do magistério de 2º grau.
		Parecer CFE nº 1.902	Regulamentou o ingresso de diplomados em nível superior em cursos de Esquema I.
		Parecer CFE nº 2.517	Regulamentou a possibilidade de complementação dos estudos de licenciatura plena dentro do Esquema II para os licenciados em cursos de curta duração.
		Parecer CFE nº 51	Regulamentou a extensão a qualquer diplomado em nível superior da complementação pedagógica prevista para os cursos do Esquema I pela Portaria MEC nº 432/71.
	1976	Parecer CFE nº 532	Regulamentou os procedimentos para o registro de professor de disciplinas especializadas do ensino de 2º grau.
		Parecer CFE nº 4.417	Regulamentou o currículo mínimo do curso de graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau.
	1977	Resolução CFE nº 3	Instituiu as regras para a oferta da licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau. Às instituições de ensino que ofertavam os Esquemas I e II foi estabelecido o prazo de três anos para converterem esses cursos em licenciaturas. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura.
	1978	Lei nº 6.545	Essa lei transformou as escolas técnicas federais de MG, RJ e PR nos primeiros Cefet da Federação e, dentre os seus objetivos, estava a oferta de licenciaturas plena e curta destinadas especialmente para a formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos (SOUZA MACHADO, 2008).
	1979	Parecer Sesu/MEC nº 47	Estabeleceu um plano emergencial para a oferta de cursos emergenciais para a oferta da formação dos professores que atuavam nas disciplinas especializadas do 2º grau e dos cursos de tecnologia. Em suma, teve o objetivo de flexibilizar a formação exigida a esses profissionais.
		Parecer CFE nº 919	Dispuseram sobre o registro de professores oriundos dos Esquemas I e II.
		Parecer CFE nº 136	
		Parecer CFE nº 867	
	1980	Parecer CFE nº 589	
		Parecer CFE nº 1.004	Autorizou a oferta de cursos emergenciais para a formação de professores para as disciplinas técnicas do 2º grau.
		Parecer CFE nº 1.092	Dispôs sobre a adaptação dos cursos emergenciais aos termos da Resolução CFE nº 3/77 (licenciaturas).
		Parecer CFE nº 67	Dispôs sobre o registro de professores oriundos dos Esquemas I e II.
	1981	Resolução CFE nº 1	Estabeleceu as regras para a adaptação dos cursos emergenciais para a estrutura curricular e regramento das licenciaturas trazido pela Resolução CFE nº 3/77.
		Parecer CFE nº 335	Dispôs sobre o registro de professores oriundos dos Esquemas I e II.
		Resolução CFE nº 7	Alterou os artigos 1º e 9º da Resolução CFE nº 3/77, tornando aceitável a formação de professores da parte de formação especial do currículo dos cursos de 2º grau seja por meio dos Esquemas I e II ou por via da licenciatura plena.
		Portaria MEC nº 299	Estabeleceu normas para a organização e o funcionamento dos cursos dos Esquemas I e II e da licenciatura plena.
	1982	Lei nº 7.044/1982	Alterou artigos da Lei nº 5.692/71 no sentido de manter o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus (formação para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes para a sua autorrealização e para o exercício consciente da cidadania), mas retirou a exigência da qualificação para o trabalho no 2º grau. A preparação para o trabalho passou a ser tratada como integrante do objetivo geral do processo educacional para a formação integral do estudante. No 2º grau, a habilitação profissional ficou como opcional e a critério do estabelecimento de ensino, que deveria, então, atender aos mínimos fixados pelo CFE para conteúdos e duração (SOUZA MACHADO, 2008).

	1986	Ministério da Educação	Foram extintos os órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico: a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri) e o Cenafor. As suas atribuições passaram a ficar concentradas na Secretaria de Ensino de Segundo Grau (Sesg) do MEC, respectivamente pelas portarias MEC nº 821/86 e nº 66/87.
	1987	Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355	Criou grupo de trabalho cujo objetivo foi a elaboração de proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico-industrial de 2º grau.
	1989	Parecer nº 632 da Comissão Especial Interconselhos (CFE e Conselho de Mão-de-Obra)	Dispôs sobre a análise da proposta encaminhada pelo grupo de trabalho criado pela Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355/1987.
	1991	Parecer nº 31	Estabeleceu a necessidade de reexame da legislação relativa à formação do professor das matérias específicas do ensino técnico-industrial do 2º grau, sugerindo ser necessário dar maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais que tratam do assunto.
Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Arts. 61 e 65	Apresentou referências gerais para a formação de professores: formação mediante relação teoria e prática (inclusive com capacitação em serviço), aproveitamento de estudos e experiências anteriores desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.
		Decreto nº 2.208	Regulamentou os artigos da nova LDB referentes à educação profissional.
	1997	Resolução CNE nº 2	Estabeleceu regramento para a oferta dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, incluindo a formação para a docência na educação profissional em nível médio.
	1999	Parecer CNE/CP nº 108	Respondeu à consulta feita pela Associação Feminina Brasileira de Educação e Assistência/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José sobre a interpretação da Resolução CNE/CP nº 2/1997.
		Resolução CNE/CEB nº 4	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCN EPNT).
		Parecer CNE/CEB nº 25	Respondeu à consulta individual feita por um cidadão sobre a interpretação da Resolução CNE/CP nº 2/1997.
	2000	Parecer CNE/CES nº 364	Respondeu à consulta feita pela Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais sobre a interpretação da Resolução CNE/CP nº 2/1997.
		Lei nº 10.172	Aprovou o Plano Nacional de Educação (2001-2010).
		Parecer CNE/CES nº 678	Respondeu à consulta feita pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo sobre a interpretação da Resolução CNE/CP nº 2/1997.
	2001	Parecer CNE/CES nº 1.069	Respondeu à consulta feita pela Organização Guará de Ensino sobre a alteração do regimento daquela instituição e o respeito à LDB e à Resolução CNE/CP nº 2/1997.
		Parecer CNE/CP nº 25	Respondeu à consulta feita pelo Poder Judiciário sobre a interpretação da Resolução CNE/CP nº 2/1997.
	2002	Parecer CNE/CP nº 25	Respondeu à consulta feita pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná sobre a interpretação da Resolução CNE/CP nº 2/1997.
		Parecer CNE/CEB nº 37	Respondeu à consulta feita pelo Senai sobre a interpretação da Resolução CNE/CP nº 2/1997.
	2004	Decreto nº 5.154	Regulamentou o § 2º do art. 36 e os Art. 39 a 41 da LDB, reestabelecendo a possibilidade da oferta da educação profissional de nível médio integrada ao ensino médio.
	2005	Resolução CNE/CEB nº 1	Atualizou as DCN EPNT de maneira a adequar a oferta desses cursos ao Decreto nº 5.154/2004. Contudo, o texto sequer cita a formação requerida ao professor dessa modalidade de ensino.
	2006	Parecer CNE/CP nº 5	Propõe a aprovação do projeto de resolução enviado por meio da Indicação CNE/CP nº 2/2002 para as diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Conforme documento, “os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional

		de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes” (BRASIL, 2006).
2008	Lei nº 11.741	Alterou dispositivos da LDB com o objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Não trouxe alteração no Título VI da LDB que trata da formação para o exercício docente na educação brasileira.
	Lei nº 11.892	Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Não trouxe alteração no Título VI da LDB que trata da formação para o exercício docente na educação brasileira.
2011	Lei nº 12.513	Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
	Parecer CNE/CEB nº 11	Apresentou proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPTNM).
2012	Resolução CNE/CEB nº 6/2012	Revogou a Resolução CNE/CEB nº 4/1999 e definiu as DCN EPTNM. O Título IV trata especificamente da formação do professor para atuar nesta etapa do ensino (EPTNM), mantendo-se a lógica histórica da ampliação das possibilidades para a docência neste nível de ensino: formação em nível de graduação (não especificamente em cursos de licenciatura) ou em programas especiais, além da possibilidade de certificação de experiência profissional como equivalente à licenciatura.
	Lei nº 12.772	Alterou o plano de carreira e a remuneração do quadro de profissionais docentes e técnicos-administrativos vinculados às carreiras do MEC.
2014	Lei nº 13.005	Aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024)
2015	Resolução CNE/CP nº 2	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.
	Decreto nº 8.752	Dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
2016	Portaria MEC nº 15	Instituiu o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências.
2017	Lei nº 13.415	Alterou dispositivos da LDB, com efeitos mais profundos na etapa do ensino médio e na formação exigida aos profissionais que atuariam na docência na educação básica, sendo reinserida a figura do profissional de “notório saber”, sendo suas habilidades profissionais atestadas pela instituição empregadora.
2019	Resolução CNE/CP nº 2	Revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação (alinhando a formação do professor da educação básica à BNCC para cada etapa do ensino).
2021	Resolução CNE/CP nº 1	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, revogando a Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Sobre a formação do professor para atuar na EPT, a resolução mantém o texto da resolução anterior e acrescenta a figura do profissional de “notório saber”, sendo este crivo equivalente à licenciatura para os efeitos legais da comprovação de titulação do corpo docente.
2022	Parecer CNE/CP nº 5	Apresentou recomendações para a publicação de Diretrizes Nacionais para a avaliação da Educação Básica, o que seria o “Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”.
2023	Portaria MEC nº 399	Instituiu consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, convidando a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para enviarem subsídios para a tomada de decisão do MEC acerca dos atos normativos que regulamentam essa etapa do ensino no Brasil.

Fonte: Autoria própria, 2023. Baseado em Machado (2008), Moura (2008, 2014), Souza e Rodrigues (2017), e Costa e Meneses Filho (2018).

APÊNDICE B: Quadro comparativo para a formação acadêmica exigida ao professor que atua na EPT, por tipo de curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais expostas na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e na Resolução CNE/CP nº 1/2021.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DA EPT		TIPO DE CURSO DA EPT		
		QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	GRADUAÇÃO
Resolução CNE/CEB nº 6/2012	Formação para o exercício da docência	Não disciplinado	Art. 40 Exige-se a formação inicial em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.	A formação do professor para atuar no magistério superior está disciplinada pelo Art. 66 da LDB. Nele consta estabelecido que a esse profissional é exigida a formação em curso de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. O reconhecimento de “notório saber” por universidade com doutorado em área afim poderá suprir a exigência do título acadêmico
	Responsáveis pela formação		Os sistemas de ensino, com possibilidade de parceria com o MEC e com as IES.	
	Prazo estabelecido		Até dezembro de 2020	
	Exceções		Os professores não-licenciados e já em atividade ou aprovados em concurso público, até o prazo estipulado, têm que apresentar uma das seguintes comprovações: <i>i</i>) diploma de curso de licenciatura; ou <i>ii</i>) certificado de pós-graduação <i>lato sensu</i> de caráter pedagógico; ou <i>iii</i>) se comprovado tempo de efetivo exercício superior a dez anos na Educação Profissional no âmbito da Rede Certific, é-lhe garantido o direito ao processo de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes.	
	Formação docente continuada		Cabe aos sistemas e instituições de ensino organizar e viabilizar ações de formação continuada a seus professores.	
Resolução CNE/CP nº 1/2021	Formação para a docência	Arts. 53 a 58 Exige-se a formação inicial em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.	Reforça-se que a formação exigida para o exercício docente nos cursos de graduação da EPT deve seguir o estabelecido pelo Art. 66 da LDB. Contudo, estabelece que, para os processos de avaliação da	
	Responsáveis pela formação	Os sistemas de ensino, com possibilidade de parceria com o MEC, as IES ou RES, também podendo realizar as formações as instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional.		
	Prazo estabelecido	Não consta		
	Alterações	É admitida a contratação de instrutores, sendo estes classificados em níveis médio e superior. Os primeiros devem comprovar competência técnica		O § 2º do Art. 53 cria dois subgrupos de formações exigidas aos professores não-licenciados que atuam na EPTNM. Ao flexibilizar a formação exigida àqueles que atuam em disciplinas técnicas nestes cursos, a eles é possível: <i>i</i>) participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica; <i>ii</i>) participar de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> de

	<p>no <i>saber fazer</i>, preferencialmente adquirida em cursos técnicos. Os instrutores de nível superior também poderão atuar em cursos de qualificação profissional de área afim à sua graduação, também devendo comprovar competências do <i>saber fazer</i>.</p>	<p>especialização, de caráter pedagógico; <i>iii</i>) se comprovado tempo mínimo de cinco anos de efetivo exercício na Educação Profissional, é-lhe resguardado o direito de iniciar processo de reconhecimento de competências, sendo este equivalente à conclusão da licenciatura.</p> <p>Os profissionais graduados e/ou com diploma de mestrado ou doutorado em áreas afins ao eixo tecnológico do curso de EPTNM também poderão exercer a docência em disciplinas do quinto itinerário formativo da BNCC.</p> <p>Os professores de cursos da EPTNM poderão contar com o auxílio de instrutores dos níveis médio e superior durante as aulas.</p>	<p>qualidade da equipe docente desses cursos, os profissionais que atuam em disciplinas técnicas deverão ter a experiência na área tida como equivalente ao título acadêmico requerido para a docência no curso.</p> <p>Os professores de cursos superiores de tecnologia (CST) poderão contar com o auxílio de instrutores de nível superior durante as aulas.</p>
<p>O Art. 54 inclui a possibilidade de profissionais sem formação pedagógica atuarem na EPT para atenderem ao quinto itinerário formativo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses docentes são denominados de “notório saber” e cabe aos sistemas, instituições e redes de ensino atestarem que as competências profissionais aferidas em processo avaliativo habilitam o requerente ao exercício da docência nos cursos de Educação Profissional por eles ofertados.</p>			
<p>Em processos de avaliação da equipe docente, os profissionais com “notório saber” podem ser considerados com formação acadêmica equivalente ao nível acadêmico requerido para a docência nos cursos da Educação Profissional ofertado pelo sistema, instituição ou rede de ensino.</p>			
<p>O Art. 57 sintetiza a formação requerida ao professor que atua na EPT. Ele deve ter domínio dos saberes pedagógicos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem e desenvolver competências e habilidades próprias de área de ensino em que atuará de maneira que possa construir o currículo das suas disciplinas com foco nas habilidades profissionais que serão requeridas pelo mercado de trabalho ao estudante egresso do curso. Assim, ao professor da EPT deve ser exigido o <i>saber fazer</i> e o <i>saber ensinar</i> aquilo que ele sabe.</p>			
Formação docente continuada	Cabe aos sistemas, instituições e redes de ensino organizar e viabilizar ações de formação continuada a seus docentes da Educação Profissional.		

Fonte: Autoria própria, 2023.

EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	4	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	13	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	
EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3	
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE	3	2	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	12	
ENFERMAGEM	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
ENFERMAGEM FUNDAMENTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
ENFERMAGEM PSIQUIÁTRICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
ENSINO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	
ENSINO DAS CIÊNCIAS	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	
ENSINO DE CIÊNCIAS	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
ENSINO DE CIÊNCIAS (MODALIDADE: FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA)	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	1	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	9	
ENSINO DE HISTÓRIA	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
ENSINO NA SAÚDE	0	0	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	5	
ESTUDOS COMPARADOS SOBRE AS AMÉRICAS	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
ESTUDOS DE LINGUAGENS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
ESTUDOS TERRITORIAIS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
FONOAUDIOLOGIA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
GEOGRAFIA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
GERENCIAMENTO EM ENFERMAGEM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
HISTÓRIA	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
LETRAS	2	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	7	
LETRAS (ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
LETRAS E LINGÜÍSTICA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
LINGUAGEM E ENSINO	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
LINGÜÍSTICA	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	

LINGUÍSTICA APLICADA	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
LINGUÍSTICA E LITERATURA	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
MÚSICA	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	3
ODONTOLOGIA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ORGANIZAÇÕES E DESENVOLVIMENTO	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
POLÍTICAS SOCIAIS	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PSICOLOGIA	2	0	1	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	9
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
PSICOLOGIA SOCIAL	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
QUÍMICA	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
QUÍMICA BIOLÓGICA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SAÚDE COLETIVA	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
SAÚDE PÚBLICA	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
SERVIÇO SOCIAL	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
SOCIOLOGIA	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
TEOLOGIA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
TOTAL (POR ANO – GERAL)	109	97	116	142	36	31	31	57	63	45	67	68	55	45	962

Fonte: Autoria própria, 2023.

APÊNDICE D: Quantidade de dissertações e teses do *corpus*, por instituição de ensino (2009 a 2022).

Região	Unidade da Federação (UF)	Instituição	Tipo da IES	Subtipo da IES	Número de trabalhos	Total (UF)
Norte (17 trabalhos)	Acre	UFAC	Pública	Federal	02	02
	Amazonas	UFAM	Pública	Federal	02	02
	Pará	UEPA	Pública	Estadual	02	11
		UFOPA	Pública	Federal	01	
		UFPA	Pública	Federal	08	
	Roraima	UERR	Pública	Estadual	01	01
	Tocantins	UFT	Pública	Federal	01	01
Nordeste (189 trabalhos)	Alagoas	UFAL	Pública	Federal	10	10
	Bahia	UEFS	Pública	Estadual	01	53
		UESB	Pública	Estadual	04	
		UNEB	Pública	Estadual	39	
		UFBA	Pública	Federal	07	
		Fundação Visconde de Cairu	Privada	Privada	01	
		Unicruz	Privada	Privada	01	
	Ceará	UECE	Pública	Estadual	14	33
		UFC	Pública	Federal	17	
		Unifor	Privada	Privada	02	
	Maranhão	UFMA	Pública	Federal	02	02
	Paraíba	UEPB	Pública	Estadual	02	12
		UFCG	Pública	Federal	02	
	Pernambuco	UFPE	Pública	Federal	14	15
		UFRPE	Pública	Federal	01	
Piauí	UFPI	Pública	Federal	27	27	
Rio Grande do Norte	UERN	Pública	Estadual	09	23	
	UFRN	Pública	Federal	14		
Sergipe	UFS	Pública	Federal	12	14	
	Unit	Privada	Privada	02		
Centro-Oeste (150 trabalhos)	Distrito Federal	UC Brasília	Privada	Privada	02	106
		UnB	Pública	Federal	104	
	Goiás	UFG	Pública	Federal	11	13
		PUC GO	Privada	Privada	02	
	Mato Grosso	Unemat	Pública	Estadual	02	15
		UFMT	Pública	Federal	13	
	Mato Grosso do Sul	UEMS	Pública	Estadual	01	16
		UFGD	Pública	Federal	08	

		UFMS	Pública	Federal	04	
		UC Dom Bosco	Privada	Privada	03	
	Espírito Santo	UFES	Pública	Federal	06	06
		Unimontes	Pública	Estadual	02	
		UEMG	Pública	Estadual	02	
		Cefet-MG	Pública	Federal	03	
		UFJF	Pública	Federal	02	
		UFLA	Pública	Federal	03	
		UFMG	Pública	Federal	24	
		UFOP	Pública	Federal	02	
		UFSJ	Pública	Federal	01	
	Minas Gerais	UFTM	Pública	Federal	01	174
		UFU	Pública	Federal	03	
		UFV	Pública	Federal	04	
		UFVJM	Pública	Federal	01	
		Faculdade Novos Horizontes	Privada	Privada	06	
		Faculdade Pedro Leopoldo	Privada	Privada	01	
		PUC-MG	Privada	Privada	98	
		Unincor	Privada	Privada	01	
		Uniube	Privada	Privada	11	
		Univás	Privada	Privada	03	
		UE do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Pública	Estadual	05	
		UERJ	Pública	Estadual	22	
		Fiocruz	Pública	Federal	03	
		IFRJ	Pública	Federal	01	
		UFF	Pública	Federal	06	
		UFRJ	Pública	Federal	18	
	Rio de Janeiro	UFRRJ	Pública	Federal	07	94
		Centro Universitário Augusto Motta	Privada	Privada	01	
		PUC-RJ	Privada	Privada	10	
		UC Petrópolis	Privada	Privada	03	
		Unigranrio	Privada	Privada	03	
		Universidade Estácio de Sá	Privada	Privada	14	
		Universidade Salgado de Oliveira	Privada	Privada	01	
		Unitau	Pública	Municipal	08	
	São Paulo	USCS	Pública ⁹⁸	Municipal	02	199
		Unesp	Pública	Estadual	27	
		Unicamp	Pública	Estadual	06	
		USF	Pública	Estadual	03	

⁹⁸ Autarquia municipal com cobrança de mensalidade pelos cursos ofertados. Por esse fato, nas análises do capítulo 4, a USCS foi agrupada às instituições privadas para os cálculos percentuais.

		USP	Pública	Estadual	36	
		UFSCar	Pública	Federal	11	
		Unifesp	Pública	Federal	07	
		Centro Universitário FIEO	Privada	Privada	03	
		Centro Universitário Moura Lacerda	Privada	Privada	04	
		Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo	Privada	Privada	01	
		Metodista	Privada	Privada	18	
		PUC Campinas	Privada	Privada	10	
		PUC SP	Privada	Privada	42	
		UC Santos	Privada	Privada	07	
		Unicid	Privada	Privada	01	
		Unifran	Privada	Privada	01	
		Uninove	Privada	Privada	03	
		Uniso	Privada	Privada	03	
		Universidade Cruzeiro do Sul	Privada	Privada	01	
		Universidade São Judas Tadeu	Privada	Privada	01	
		Unoeste	Privada	Privada	03	
		USF	Privada	Privada	01	
		UEL	Pública	Estadual	03	
		UEM	Pública	Estadual	03	
		UENP	Pública	Estadual	01	
		UEPG	Pública	Estadual	02	
		Unioeste	Pública	Estadual	01	
	Paraná	UFPR	Pública	Federal	08	30
		Centro Universitário Franciscano do Paraná	Privada	Privada	01	
		Pitágoras Unopar	Privada	Privada	02	
		PUC PR	Privada	Privada	07	
		Unicesumar	Privada	Privada	01	
		UTP	Privada	Privada	01	
		FURB	Pública	Municipal	02	
		FURG	Pública	Federal	05	
		UFFS	Pública	Federal	01	
		UFPeI	Pública	Federal	11	
		UFRGS	Pública	Federal	10	
	Rio Grande do Sul	UFSM	Pública	Federal	04	69
		Unipampa	Pública	Federal	02	
		EST	Privada	Privada	02	
		FEEVALE	Privada	Privada	01	
		Metodista	Privada	Privada	01	
		PUC RS	Privada	Privada	11	

Sul
(133 trabalhos)

	UCS	Privada	Privada	01	
	ULBRA	Privada	Privada	01	
	Unijuí	Privada	Privada	03	
	Unilasalle	Privada	Privada	01	
	Unisinos	Privada	Privada	08	
	Universidade Franciscana	Privada	Privada	01	
	UPF	Privada	Privada	03	
	URI	Privada	Privada	01	
	FURB	Pública	Municipal	03	
	UDESC	Pública	Estadual	06	
	UFFS	Pública	Federal	01	
	UFSC	Pública	Federal	13	
Santa Catarina	FURJ	Privada	Privada	02	34
	Unesc	Privada	Privada	01	
	Unisul	Privada	Privada	01	
	Univali	Privada	Privada	04	
	Unoesc	Privada	Privada	03	
TOTAL (Brasil)					962

Fonte: Autoria própria, 2023.

APÊNDICE E: Número de participantes da amostra, por instituição social pública que compõe a Rede Federal.

Unidade	Número de professores ⁹⁹	% do corpo docente da instituição no total de professores da Rede Federal de EPCT	Número de participações registradas na amostra	% das participações do corpo docente em relação ao total de professores da instituição	% das participações do corpo docente da instituição no total da amostra
Cefet-MG	1.076	2,27%	16	1,49%	1,53%
Cefet-RJ (Celso Suckow da Fonseca)	883	1,86%	19	2,15%	1,81%
Colégio Pedro II (CP2)	1.359	2,86%	21	1,55%	2,00%
EMUFPA	49	0,10%	3	6,12%	0,29%
ESUFRN	45	0,09%	1	2,22%	0,10%
ETD UFPA	115	0,24%	0	0,00%	0,00%
IF Baiano	878	1,85%	16	1,82%	1,53%
IF Farroupilha	851	1,79%	27	3,17%	2,58%
IF Goiano	820	1,73%	1	0,12%	0,10%
IF Sertão PE	515	1,09%	7	1,36%	0,67%
IF Sudeste MG	698	1,47%	21	3,01%	2,00%
IFAC	392	0,83%	11	2,81%	1,05%
IFAL	1.086	2,29%	16	1,47%	1,53%
IFAM	976	2,06%	8	0,82%	0,76%
IFAP	346	0,73%	3	0,87%	0,29%
IFB	803	1,69%	22	2,74%	2,10%
IFBA	1.886	3,98%	16	0,85%	1,53%
IFC	1.015	2,14%	47	4,63%	4,48%
IFCE	2.179	4,59%	30	1,38%	2,86%
IFES	1.679	3,54%	34	2,03%	3,24%
IFF	1.065	2,25%	28	2,63%	2,67%
IFG	1.298	2,74%	39	3,00%	3,72%
IFMA	1.942	4,09%	15	0,77%	1,43%
IFMG	1.165	2,46%	82	7,04%	7,82%
IFMS	669	1,41%	21	3,14%	2,00%
IFMT	1.267	2,67%	33	2,60%	3,15%
IFNMG	744	1,57%	18	2,42%	1,72%
IFPA	1.464	3,09%	33	2,25%	3,15%
IFPB	1.473	3,11%	14	0,95%	1,34%

⁹⁹ Dados referentes ao ano de 2022 disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023b). Nesse ambiente não consta o número de professores da UTFPR. Em consulta à instituição, a Secretaria de Administração de Pessoas (Sedap) informou que, em janeiro de 2023, havia 779 professores da carreira EBTT com vínculo ativo na instituição. Destes, seis tinham carreira do tipo 20h, 17 tinham carreira 40h e 756 tinham carreira 40h-DE.

IFPE	1.309	2,76%	48	3,67%	4,58%
IFPI	1.414	2,98%	29	2,05%	2,77%
IFPR	1.533	3,23%	68	4,44%	6,49%
IFRJ	1.131	2,38%	39	3,45%	3,72%
IFRN	1.681	3,54%	15	0,89%	1,43%
IFRO	712	1,50%	23	3,23%	2,19%
IFRR	310	0,65%	4	1,29%	0,38%
IFRS	1.366	2,88%	34	2,49%	3,24%
IFS	561	1,18%	13	2,32%	1,24%
IFSC	1.583	3,34%	22	1,39%	2,10%
IFSP	2.986	6,29%	52	1,74%	4,96%
IFSul	1.142	2,41%	20	1,75%	1,91%
IFSULDEMINAS	644	1,36%	16	2,48%	1,53%
IFTM	632	1,33%	12	1,90%	1,15%
IFTO	752	1,59%	22	2,93%	2,10%
UFAL ETA	21	0,04%	0	0,00%	0,00%
UFCG ETSC	30	0,06%	0	0,00%	0,00%
UFMA COLUN	88	0,19%	0	0,00%	0,00%
UFMG COLTEC	63	0,13%	3	4,76%	0,29%
UFMG TU	--		1		0,10%
UFPB CAVN	--		0		0,00%
UFPB ESTES	44	0,09%	0	0,00%	0,00%
UFPI CABJ	--		2		0,19%
UFPI CAT	35	0,07%	0	0,00%	0,00%
UFPI CTF	41	0,09%	2	4,88%	0,19%
UFRN EAJ	--		0		0,00%
UFRN Música	71	0,15%	0	0,00%	0,00%
UFRPE CODAI	58	0,12%	0	0,00%	0,00%
UFRR EAGRO	37	0,08%	1	2,70%	0,10%
UFRRJ CTUR	68	0,14%	0	0,00%	0,00%
UFSM CTISM	91	0,19%	2	2,20%	0,19%
UFSM Politécnico	122	0,26%	0	0,00%	0,00%
UFTM CEFORES	4	0,01%	2	50,00%	0,19%
UFU ESTES	44	0,09%	3	6,82%	0,29%
UFV CEDAF	124	0,26%	1	0,81%	0,10%
UTFPR	[779] ¹⁰⁰	--	12	[1,54%]	1,15%
TOTAL	47.435	100,00%	1.048	--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

¹⁰⁰ Número de professores da carreira EBTB para o ano de 2022 informado pela UTFPR.

APÊNDICE F: Carga horária reservada à docência e perfil dos participantes¹⁰¹, por instituição social pública que compõe a Rede Federal.

IDENTIDADE E CONDIÇÃO DE TRABALHO		CRIVO ATRIBUÍDO PELO PARTICIPANTE PARA A SUA CARGA HORÁRIA DE DOCÊNCIA														
		Muito baixa ou Baixa 26 participantes					Adequada 440 participantes					Alta ou Muito Alta 503 participantes				
		CEFET 1	CP2 0	ETV 0	UTFPR 1	IF 24	CEFET 21	CP2 6	ETV 10	UTFPR 7	IF 396	CEFET 12	CP 15	ETV 11	UTFPR 4	IF 461
Idade	21 a 30 anos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	16,67%	0,00%	0,00%	2,53%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,25%
	31 a 40 anos	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,83%	57,14%	0,00%	20,00%	14,29%	37,88%	41,67%	66,67%	16,67%	0,00%	46,42%
	41 a 50 anos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	54,17%	23,81%	50,00%	60,00%	0,00%	35,35%	25,00%	13,33%	16,67%	75,00%	32,54%
	> 50 anos	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	16,67%	19,05%	33,33%	20,00%	85,71%	24,24%	33,33%	20,00%	66,67%	25,00%	50,33%
% de participantes com cargo 40h – DE		100,00%	0	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	83,33%	100,00%	100,00%	94,70%	100,00%	100,00%	83,33%	100,00%	92,62%
Experiência na docência em turmas da educação básica anterior ao ingresso na Rede Federal de EPCT	Sem experiência	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	23,81%	16,67%	20,00%	28,57%	26,01%	16,67%	6,67%	25,00%	50,00%	27,98%
	Experiência em instituições públicas e/ou privadas	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	66,67%	76,19%	83,33%	80,00%	71,43%	73,99%	83,33%	93,33%	66,67%	50,00%	72,02%
% de participantes com tempo de experiência docente igual ou superior a 10 anos (independentemente da instituição de ensino)		0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	70,83%	95,24%	83,33%	100,00%	100,00%	73,23%	91,67%	73,33%	66,67%	100,00%	66,81%
Vínculo como docente na Rede Federal de EPCT	Até 5 anos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,83%	23,81%	33,33%	10,00%	0,00%	19,70%	33,33%	40,00%	25,00%	0,00%	27,55%
	De 5 a 10 anos	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	29,17%	23,81%	33,33%	40,00%	0,00%	37,88%	16,67%	33,33%	0,00%	50,00%	32,75%
	De 10 a 15 anos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	29,17%	42,86%	0,00%	20,00%	28,57%	28,79%	33,33%	20,00%	16,67%	25,00%	28,20%
	De 15 a 20 anos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	4,76%	33,33%	20,00%	0,00%	5,81%	8,33%	6,67%	16,67%	0,00%	5,21%
	De 20 a 25 anos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,17%	0,00%	0,00%	0,00%	28,57%	2,02%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	1,30%
	> 25 anos	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	4,17%	0,00%	0,00%	10,00%	42,86%	4,04%	0,00%	0,00%	25,00%	25,00%	1,52%
Carga horária reservada à docência em cursos técnicos	Até 5 horas por semana	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	9,52%	50,00%	0,00%	0,00%	18,69%	25,00%	13,33%	8,33%	0,00%	15,40%
	De 5 a 10 h/sem	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	37,50%	23,81%	16,67%	30,00%	0,00%	33,08%	0,00%	20,00%	16,67%	0,00%	27,11%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	33,33%	0,00%	60,00%	0,00%	24,24%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	19,96%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	10,00%	0,00%	6,57%	16,67%	20,00%	33,33%	0,00%	13,23%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%	2,27%	0,00%	0,00%	25,00%	0,00%	4,99%
Carga horária reservada à docência em cursos de graduação	Até 5 h/sem	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,83%	28,57%	0,00%	0,00%	0,00%	23,73%	16,67%	6,67%	16,67%	0,00%	19,96%
	De 5 a 10 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,83%	14,29%	0,00%	0,00%	14,29%	26,26%	8,33%	0,00%	8,33%	25,00%	28,42%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	19,05%	0,00%	0,00%	71,43%	10,61%	16,67%	0,00%	0,00%	25,00%	15,62%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	0,00%	14,29%	2,02%	8,33%	0,00%	0,00%	25,00%	5,21%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%	1,26%	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	3,69%

¹⁰¹ Excluídos os participantes em afastamento para formação em curso *stricto sensu*, para tratamento de saúde ou afastado integralmente das funções de docência em virtude de cargo de gestão.

Carga horária reservada à docência em cursos de pós-graduação	Até 5 h/sem	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	4,76%	16,67%	10,00%	0,00%	16,16%	25,00%	20,00%	25,00%	25,00%	13,88%
	De 5 a 10 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	4,17%	0,00%	0,00%	10,00%	0,00%	3,28%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	4,99%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,17%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,01%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,74%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,22%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,22%
Carga horária reservada para o planejamento das atividades relacionadas à docência	Até 5 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	45,83%	23,81%	16,67%	40,00%	42,86%	30,56%	41,67%	0,00%	50,00%	100,00%	30,80%
	De 5 a 10 h/sem	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	47,62%	33,33%	50,00%	42,86%	49,24%	33,33%	53,33%	41,67%	0,00%	45,12%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%	14,29%	50,00%	10,00%	14,29%	11,62%	16,67%	13,33%	0,00%	0,00%	13,45%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%	2,27%	0,00%	20,00%	0,00%	0,00%	6,72%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%	0,00%	0,00%	1,30%
Carga horária reservada para atividades vinculadas a projetos de extensão	Até 5 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	29,17%	38,10%	33,33%	40,00%	28,57%	31,06%	33,33%	20,00%	41,67%	0,00%	31,24%
	De 5 a 10 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,17%	38,10%	0,00%	0,00%	14,29%	16,92%	25,00%	0,00%	8,33%	25,00%	13,67%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,17%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,02%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,47%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%	0,76%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,22%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Carga horária reservada para atividades vinculadas a projetos de pesquisa	Até 5 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%	33,33%	16,67%	50,00%	28,57%	26,77%	25,00%	26,67%	41,67%	25,00%	34,49%
	De 5 a 10 h/sem	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%	4,17%	38,10%	16,67%	20,00%	14,29%	22,47%	33,33%	6,67%	16,67%	25,00%	18,44%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	9,52%	0,00%	10,00%	0,00%	4,80%	0,00%	0,00%	16,67%	0,00%	5,42%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,17%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,51%	8,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,87%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,76%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,87%
Carga horária reservada para atividades vinculadas a comissões e/ou conselhos colegiados	Até 5 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	62,50%	61,90%	16,67%	60,00%	57,14%	62,12%	33,33%	20,00%	66,67%	75,00%	69,41%
	De 5 a 10 h/sem	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	28,57%	16,67%	30,00%	28,57%	22,98%	25,00%	0,00%	16,67%	25,00%	18,00%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	0,00%	10,00%	0,00%	1,51%	16,67%	6,67%	0,00%	0,00%	2,17%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,43%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,43%
Carga horária reservada para o atendimento aos alunos, pais e comunidade externa	Até 5 h/sem	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	58,33%	57,14%	66,67%	90,00%	71,43%	70,20%	66,67%	46,67%	41,67%	75,00%	75,70%
	De 5 a 10 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	4,17%	19,05%	0,00%	10,00%	28,57%	13,89%	0,00%	13,33%	16,67%	25,00%	11,50%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,01%	8,33%	6,67%	0,00%	0,00%	1,08%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,43%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,22%
Carga horária reservada para outras atribuições profissionais vinculadas ao cargo	Até 5 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	41,67%	47,62%	33,33%	40,00%	57,14%	44,19%	58,33%	20,00%	41,67%	75,00%	53,80%
	De 5 a 10 h/sem	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%	16,67%	23,81%	16,67%	30,00%	14,29%	24,24%	8,33%	20,00%	25,00%	0,00%	19,96%
	De 10 a 15 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	16,67%	0,00%	0,00%	5,30%	8,33%	20,00%	8,33%	0,00%	4,12%
	De 15 a 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,17%	4,76%	16,67%	0,00%	0,00%	0,76%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,43%
	> 20 h/sem	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	16,67%	0,00%	0,00%	1,01%	8,33%	13,33%	8,33%	0,00%	1,08%

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

APÊNDICE G: Organização das ações de formação docente continuada nas instituições da Rede Federal, segundo os participantes da pesquisa.

Questão	Opções	CEFET	CP2	ETV-UF	UTFPR	IF N	IF NE	IF SE	IF S	IF CO
Na instituição em que você atua há algum setor responsável pela gestão da formação continuada dos seus professores?	Sim	37,14%	38,10%	42,86%	50,00%	33,65%	28,77%	31,46%	44,04%	32,76%
	Não	22,86%	28,57%	28,57%	16,67%	22,12%	28,31%	31,79%	22,02%	27,59%
	Não sei responder	40,00%	33,33%	23,81%	33,33%	41,35%	40,64%	35,76%	32,57%	37,93%
A sua instituição tem política própria de formação docente continuada para a carreira EBTT?	Sim	37,14%	23,81%	19,05%	41,67%	34,62%	37,44%	35,76%	51,38%	48,28%
	Não	20,00%	28,57%	42,86%	8,33%	20,19%	15,98%	21,52%	13,30%	15,52%
	Não sei responder	40,00%	47,62%	33,33%	41,67%	41,35%	44,29%	41,06%	32,11%	33,62%
A sua instituição oferta ações de formação continuada para os professores da carreira EBTT?	Sim	42,86%	61,90%	33,33%	58,33%	63,46%	57,99%	65,89%	72,02%	73,28%
	Não	17,14%	14,29%	47,62%	16,67%	14,42%	15,98%	11,26%	11,47%	7,76%
	Não sei responder	37,14%	19,05%	19,05%	25,00%	20,19%	23,74%	21,52%	14,68%	15,52%
As ações de formação continuada para a carreira EBTT estão previstas em calendário anual com ampla divulgação aos professores?	Sim	28,57%	19,05%	23,81%	50,00%	36,54%	24,20%	29,47%	50,00%	36,21%
	Não	31,43%	47,62%	57,14%	16,67%	33,65%	42,47%	40,73%	22,02%	35,34%
	Não sei responder	37,14%	33,33%	19,05%	33,33%	26,92%	31,51%	27,48%	23,39%	27,59%
Sobre a regulamentação para organização das ações de formação docente continuada da carreira EBTT no seu campus, assinale:	Está institucionalizada	20,00%	23,81%	19,05%	25,00%	27,88%	17,35%	28,48%	32,57%	33,62%
	Não está institucionalizada	17,14%	28,57%	33,33%	16,67%	16,35%	16,89%	17,55%	5,96%	13,79%
	Não sei responder	57,14%	47,62%	47,62%	58,33%	51,92%	62,56%	52,32%	58,72%	50,86%
No campus em que você atua, as ações de formação docente continuada para a carreira EBTT são de participação obrigatória?	Sim	2,86%	0,00%	4,76%	0,00%	16,35%	11,42%	16,89%	31,19%	18,97%
	Não	54,29%	66,67%	61,90%	58,33%	49,04%	46,12%	49,34%	40,83%	52,59%
	Não sei responder	22,86%	23,81%	9,52%	33,33%	22,12%	26,48%	20,53%	19,27%	18,97%
	O campus não oferta FDC	17,14%	9,52%	19,05%	8,33%	8,65%	10,50%	11,26%	6,88%	8,62%
Você participa/já participou das ações de formação docente continuada ofertadas pelo campus e/ou RFEFCT?	Sim	40,00%	33,33%	47,62%	66,67%	62,50%	52,97%	62,91%	77,06%	64,66%
	Não	28,57%	47,62%	28,57%	25,00%	20,19%	29,68%	24,83%	9,17%	20,69%
	Não sei responder	22,86%	9,52%	0,00%	0,00%	5,77%	7,31%	5,63%	6,88%	7,76%
	O campus/Rede não oferta FDC	8,57%	9,52%	23,81%	0,00%	7,69%	6,85%	4,97%	3,67%	5,17%
Você participa das ações de formação docente continuada ofertadas pelo campus e/ou RFEFCT por quê: (você poderá assinalar mais de uma opção)	Contribuem para a minha prática profissional	92,86%	100,00%	100,00%	100,00%	90,77%	91,38%	87,37%	85,12%	89,33%
	Contribuem para o meu desenvolvimento pessoal	50,00%	57,14%	60,00%	37,50%	67,69%	61,21%	56,84%	57,14%	61,33%
	Contribuem para a minha progressão na carreira	21,43%	0,00%	50,00%	62,50%	26,15%	31,90%	27,89%	27,98%	28,00%
	Contribuem para o aperfeiçoamento do curso	42,86%	0,00%	50,00%	25,00%	55,38%	46,55%	49,47%	40,48%	48,00%

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

APÊNDICE H: Grau de relevância atribuído pelos participantes da pesquisa para a pós-graduação, de acordo com a formação acadêmica e a lotação na Rede Federal.

Organização Administrativa	Nível atual de formação acadêmica	Quantidade	Especialização				Mestrado				Doutorado				Pós-Doutorado			
			Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Não cursei	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Não cursei	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Não cursei	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Não cursei
Cefet	Técnico de Nível Médio	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
	Mestrado	10	6	2	1	1	9	1	0	0	2	3	0	5	0	0	2	8
	Doutorado	21	5	5	1	8	16	4	0	1	18	2	0	1	0	1	2	16
	Pós-Doutorado	3	0	0	1	2	3	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0
CP2	Graduação	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Especialização	2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2
	Mestrado	8	3	1	1	3	6	2	0	0	1	0	0	7	0	0	0	8
	Doutorado	10	5	1	1	3	7	3	0	0	6	4	0	0	1	0	0	0
ETV-UF	Mestrado	6	3	3	0	0	4	2	0	0	2	2	0	2	2	1	0	3
	Doutorado	13	3	4	3	3	6	7	0	0	6	7	0	0	2	3	2	5
	Pós-Doutorado	2	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0
IF	Graduação	3	0	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0	2	0	0	1	2
	Especialização	48	29	15	3	0	20	4	0	21	9	5	0	31	5	5	3	31
	MBA	4	0	3	0	1	2	0	0	2	1	0	0	3	1	0	0	3
	Mestrado	451	197	125	33	87	322	101	20	4	158	39	13	220	48	29	30	320
	Doutorado	405	137	111	28	121	276	100	15	10	294	82	17	9	33	34	31	291
	Pós-Doutorado	48	20	11	2	12	34	9	2	1	35	10	1	0	32	10	3	0
UTFPR	Mestrado	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	
	Doutorado	9	3	2	0	4	7	1	1	0	8	0	1	0	0	0	1	8
TOTAL		1048	417	286	75	247	717	236	39	42	545	155	33	285	129	83	76	700
%		100,00%	40,68%	27,90%	7,32%	24,10%	69,34%	22,82%	3,77%	4,06%	53,54%	15,23%	3,24%	28,00%	13,06%	8,40%	7,69%	70,85%

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹⁰²**

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “A formação pelo trabalho docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)”, coordenada pelo Professor doutorando Cláudio Alves Pereira e orientada pela Professora Dr.^a Silvana Ventorim da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O objetivo da pesquisa é analisar as relações entre as práticas cotidianas que envolvem a carreira EBTT, as ações de formação continuada direcionadas aos professores que atuam na RFEPCT e a profissionalidade dessa carreira.

Essa pesquisa tem como benefícios aos participantes: a reflexão sobre a sua própria prática profissional, a produção de conhecimentos para contribuir para o seu trabalho como professor(a) da EPT e para a ampliar e aprofundar os resultados de estudos na área da formação de professores para essa modalidade de ensino no Brasil. Este estudo está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, conforme CAAE nº 55560522.5.0000.5542, que pode ser consultado no site da Plataforma Brasil (<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>).

Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas em um questionário e autorizar o uso das respostas em estudos vinculados à tese de doutoramento. O tempo estimado para completar o questionário é de 20 (vinte) minutos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o anonimato e sigilo de sua participação, sendo os dados analisados de maneira conjunta e seu nome não será identificado em nenhuma fase do estudo.

Essa pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, sendo insegurança, desconforto, vergonha e cansaço em responder ao questionário os possíveis riscos. Contudo, você poderá interromper a sua participação a qualquer momento. Na ocorrência de algum desses sinais, você poderá registrá-lo em espaço reservado para sua manifestação no próprio instrumento ou nos contatos que seguem abaixo. De igual maneira, ainda que você tenha iniciado o preenchimento do questionário, poderá desistir e fechá-lo; você não terá nenhum prejuízo e as respostas parciais serão desconsideradas no estudo. As possíveis adequações serão providenciadas no desenvolvimento da pesquisa. Haverá garantia de sigilo, de privacidade, de retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, de ressarcimentos das despesas com a participação na pesquisa e da garantia do direito de buscar indenização em caso de eventual dano dela decorrente.

Em caso de incidentes que resultem em vazamento de dados, o pesquisador se compromete a informar o fato, imediatamente, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e ao encarregado de dados da(s) respectiva(s) instituição(ões) afetada(s), ou órgão equivalente.

Os pesquisadores declaram ciência de que os dados solicitados para pesquisa devem atender ao art. 7º da LGPD, garantindo-se a anonimização dos dados pessoais sempre que possível e que, em hipótese alguma, serão divulgadas informações dos dados pessoais que possibilitem identificar as amostras dos experimentos realizados nesta pesquisa, exceto casos específicos em que há anuência de todos os titulares de dados pessoais para sua divulgação e que neste documento também conste os fins para os quais essa divulgação ocorrerá. Além disso, tenho ciência de que, conforme o art. 16 da LGPD, quando se fizer necessário o uso de dados pessoais, eles serão eliminados após o término de seu tratamento. Decorridos 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa, os dados serão apagados dos bancos

¹⁰² Os participantes da pesquisa tiveram acesso à cópia do TCLE assinada pelos pesquisadores por meio do link: http://drive.google.com/file/d/1Y2F5YyCNOyOkyc_2mbUvEv2GiMSn_Ni-/view?usp=sharing

em que estiverem hospedados. Esse prazo é suficiente para a produção de artigos que derivem da tese de doutorado.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvida (agora, durante ou após a sua participação), você pode entrar em contato com o doutorando Cláudio Alves Pereira (37-9.9108-2007, claudioapessoal@gmail.com) ou a Professora Orientadora Dra. Silvana Ventorim (27- 4009-2535 ou 2544, nepeufes.ufes@gmail.com).

De igual maneira, você também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910. O CEP/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h.

Na fase nacional da pesquisa, o instrumento para a coleta de dados será o formulário eletrônico desenvolvido no *Google Docs* e, por esse motivo, o TCLE será apresentado em versão digital assinada pelos pesquisadores e o participante poderá baixá-lo para seu arquivo pessoal.

Desde já agradecemos sua participação e disponibilidade.

Vitória-ES, 23 de maio de 2022.

Cláudio Alves Pereira – Doutorando

Contatos: claudio.pereira@ifmg.edu.br e (37) 9.9108-2007

Professora Doutora Silvana Ventorim – Orientadora

Contato: svufes@gmail.com

APÊNDICE J – Questionário eletrônico.

A cópia em PDF do questionário pode ser acessada pelo *link* http://drive.google.com/file/d/1wU31qjP-8hfG_ObP4pDKBiyxOILuEhPK/view?usp=sharing.