



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patrícia Gouvêa Nunes

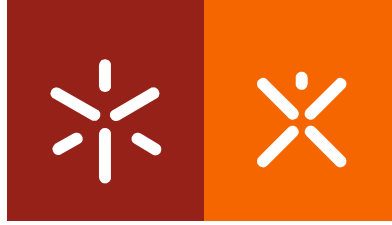
**Desafios e possibilidades para a formação e
ação docente dos professores dos Institutos
Federais**

Desafios e possibilidades para a formação e ação docente dos professores dos Institutos Federais

Patrícia Gouvêa Nunes

Uminho | 2023

maio de 2023



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Patrícia Gouvêa Nunes

**Desafios e possibilidades para a formação e
ação docente dos professores dos Institutos
Federais**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação,
Especialidade em Sociologia da Educação e Política
Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira
e da
Doutora Rosenilde Nogueira Paniago

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-Compartilhual

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Dedico esta tese de doutoramento a minha avó materna Isabel Gouvêia da Silva (*in memoriam*) pelo legado de vida, amor, humanidade, companheirismo, paciência, humildade, resiliência e compaixão.

Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.

E eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília Meireles, A arte de ser feliz.

Diante do imenso desafio de cruzar o oceano para concretizar o sonho do doutoramento, e ainda cursá-lo em meio a pandemia de Covid-19, tecer os agradecimentos, ao final desta jornada, é evidenciar, em palavras, minha incomensurável gratidão à vida e a todas as pessoas que participaram desse momento comigo em meu viver, seja de modo direto ou indireto, com singelas demonstrações de afeto genuíno e verdadeiro que fizeram e fazem minha vida ser efêmera no que é, pois “é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim”. Agradeço a minha família pela presença em minha vida, em especial, ao meu pai, Adalberto, à minha mãe, Lasara, à minha irmã pelo amor, generosidade e apoio incondicional; ao meu cunhado Rafael, pela disposição em sempre me ajudar; e às minhas sobrinhas Laura e Rafaela, por preencher minha vida de amor genuíno e indescritível. A Deus, por fortalecer-me na Fé; Ao meu irmão Marcelo (*in memoriam*), pelo legado de perseverar no sonho; Às amigas e aos amigos, pelo carinho; Em especial, a Vani, pela amizade iniciada ao me receber em sua casa em Braga, Portugal, ampliada nos momentos em que dividimos na vivência da pandemia de Covid-19, isoladas em sua casa, e concretizada pelo acolhimento, companheirismo e apoio incondicional que construímos. Obrigada por me fazer rir, quando a tristeza insistia em permanecer. Sua amizade tornou-se uma irmandade estendida para toda a vida. Ao Jaliston Júlio, Márcia, Samia e Thiago, pela amizade, presença, acolhimento e afeto; À minha querida orientadora Teresa Sarmento, pelo acolhimento carinhoso num momento em que estive praticamente sozinha, do outro lado do oceano, em meio a pandemia da Covid-19. Obrigada pelas ligações, mensagens, orientações no jardim de sua casa, incentivo a resistir e amorosidade humana. Seu cuidado, empatia, disponibilidade, afeto e compromisso profissional são inspirações para mim. À minha querida orientadora amiga e colega de trabalho Rosenilde Paniago, pelo incentivo, apoio e carinho indescritíveis. Aos professores, às professoras IF-I e às pessoas desta instituição, por possibilitarem as condições para a realização efetiva desta investigação. Obrigada, “eu me sinto completamente feliz”.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mas declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

Desafios e possibilidades para a formação e ação docente dos professores dos Institutos Federais

A presente investigação situa-se no campo das políticas de formação de professores(as), tendo como base de sustentação teórica, principalmente, a Sociologia da Educação e como objeto de estudo o trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Brasil, perspectivado pelo ensino verticalizado proposto na Lei de Implantação e Expansão dos IF - Lei nº 11.892/2008.

De paradigma qualitativo, trata-se de um estudo de caso no contexto de um Instituto Federal, Brasil, aqui denominado como IF-I, com o objetivo de investigar a efetiva ação do trabalho docente no ensino verticalizado imposto por lei, de modo a compreender elementos constitutivos da identidade dos(as) professores do IF-I. Esta investigação centrou-se na seguinte questão: Como se efetiva o trabalho docente no IF-I diante da especificidade do ensino verticalizado?

Nos pressupostos teórico-metodológicos da tese, utilizou-se do levantamento e análise de documentos, e, principalmente, as narrativas (auto)biográficas de oito docentes do IF-I que atuam desde o processo de implantação da RFEPCT, em 2008.

Os resultados indicaram a necessidade de compreender a efetiva ação dos(as) docentes do IF-I diante da “performatividade” e das “políticas de atuação” imbuídas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, previstas aos(as) docentes com o ensino verticalizado imposto por lei e, sobretudo, o(s) sentido(s) dado(s) pelos(as) próprios(as) professores(as) da instituição investigada à sua ação - o trabalho docente. Nessa perspectiva, esta investigação procurou aceder à complexidade do trabalho docente na RFEPCT e sinalizou elementos da constituição da identidade docente nos IF-I associados à performatividade que os(as) professores(as) do IF-I desempenham no contexto do IF-I.

As narrativas professorais sinalizam especificidades na “atuação” da política que prevê o ensino verticalizado ao trabalho docente no IF-I, assim como a complexidade desse trabalho junto às suas tensões e contradições, permitindo a compreensão do que se denomina, nesta tese, como sendo o processo de verticalização do trabalho docente IF-I.

Palavras-chave: Trabalho docente; Ensino Verticalizado; Formação de Professores(as) para RFEPCT; Identidade Docente.

ABSTRACT

Challenges and possibilities for the training and teaching activities of teachers at the Federal Institutes

The present research is located in the field of teacher training policies, having as theoretical basis, mainly, the Sociology of Education and as object of study the teaching work in the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IF), Brazil, put into perspective by the verticalized teaching proposed in the Law of Implementation and Expansion of the IF - Law No. 11.892/2008.

Of qualitative paradigm, this is a case study in the context of a Federal Institute, Brazil, here referred to as IF-I, with the objective of investigating the effective action of the teaching work in the verticalized teaching imposed by law in order to understand constitutive elements of the identity of IF-I teachers. This investigation was centered on the following question: How does the teaching work take place in the IF-I before the specificity of verticalized education?

In the theoretical and methodological assumptions of the thesis, we used the survey and analysis of documents, and especially the (auto)biographical narratives of eight teachers of the IF-I who work since the process of implementation of the RFEPCT, in 2008.

The results indicated the need to understand the effective action of the IF-I teachers before the "performativity" and the "performance policies" imbued in the activities of teaching, research, and extension, expected of the teachers with the verticalized teaching imposed by law and, above all, the meaning(s) given by the teachers themselves of the investigated institution to their action - the teaching job. From this perspective, this investigation sought to access the complexity of the teaching work in the RFEPCT and signaled elements of the constitution of the teaching identity in the IF-I associated with the performativity that the teachers of the IF-I perform in the context of the IF-I.

The teacher narratives signal specificities in the "performance" of the policy that provides the verticalized teaching to the teaching work in the IF-I, as well as the complexity of this work along with its tensions and contradictions, allowing the understanding of what is called, in this thesis, as the process of verticalization of the IF-I teaching work.

Keywords: Teaching Work; Verticalized Teaching; Teacher Training for RFEPCT; Teacher Identity.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	18
TRABALHO DOCENTE: COMPREENSÃO TEÓRICA DO OBJETO DO ESTUDO.....	18
1.1 Trabalho docente.....	18
1.2 Os Institutos Federais: historicidade de sua constituição.....	21
1.3 O trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica: o que dizem as leis.....	27
1.4 Trabalho, formação e identidade docente: perspectivas teóricas.....	36
1.4.1 Formação, saberes e identidade profissional docente.....	39
1.5 A docência nos Institutos Federais.....	53
CAPÍTULO II.....	57
CONCEPÇÕES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DA DOCÊNCIA NO IF-I COM O ENSINO VERTICALIZADO: política de atuação e performatividade.....	57
2.1 O trabalho docente no ensino verticalizado: da lei à efetiva ação.....	57
2.2 Implicações teóricas para compreensão do trabalho docente no ensino verticalizado do IF-I.....	61
2.2.1 Perspectivas teóricas para a compreensão do(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente no IF-I.....	65
2.2.2 Política de atuação, performatividade e o trabalho docente diante o ensino verticalizado no IF-I: diálogos conceituais.....	68
CAPÍTULO III.....	75
PROFESSORES, PROFESSORAS: CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IF-I SOB A ÓTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO.....	75
3.1 Estudos teóricos para compreensão e interlocução de gênero na docência.....	77
3.2 <i>Habitus</i> e Poder Simbólico: contextualizando conceitos.....	83
3.3 Entrelaçando conceitos: (re)pensar a docência nos IF sob a ótica das relações sociais de gênero.....	86
CAPÍTULO IV.....	92
NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DA PESQUISADORA: CONSTRUIR-ME, (DES)CONSTRUIR-ME E (RE)CONSTRUIR-ME.....	92
4.1 Construir-me professora: a formação inicial.....	94
4.2 (Des)construir-me para construir-me professora/pesquisadora: o caminho para o Mestrado.....	96

4.3 (Re)construir-me professora formadora de professores(as) e pesquisadora	98
4.4 <i>Eu, caçadora de mim</i> . (re)construir-me professora do IF	102
CAPÍTULO V	107
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE.....	107
5.1 Paradigma qualitativo	112
5.2 Método - Estudo de Caso.....	113
5.3 Técnicas metodológicas: levantamento e análise documental, narrativas (auto)biográficas e análise de conteúdo	114
5.3.1 Análise de documentos	115
5.3.2 Narrativas (auto)biográficas	116
5.3.3 Análise de conteúdo	120
5.4 O cenário e os sujeitos da investigação	121
5.4.1 Apresentação dos(as) professores(as).....	123
5.5 A construção do roteiro guião para as narrativas (auto)biográficas.....	125
5.6 O processo de recolha das narrativas professorais.....	127
5.7 Organização e análise dos dados.....	130
CAPÍTULO VI	133
TRABALHO, FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO IF-I.....	133
6.1 Percepções do contexto de constituição do IF-I pelas vozes dos(as) docentes: que instituição é essa em que atuo como professor(a)?.....	134
6.2 O processo formativo dos(as) professores(as) do IF-I: elementos nas narrativas professorais que sinalizam a constituição da identidade docente no IF-I.....	142
6.3 À guisa das considerações finais deste capítulo.....	169
CAPÍTULO VII	171
VERTICALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O(S) SENTIDO(S) DO ENSINO VERTICALIZADO PELAS VOZES DOS DOCENTES DO IF-I.....	171
7.1 O(s) sentido(s) da verticalização para a docência no IF-I: narrativas professorais.....	172
7.2 Professores, professoras do IF-I: o trabalho docente sob a ótica das relações sociais de gênero. 195	
7.2.1 O trabalho docente no IF-I e as relações sociais de gênero: construção de uma categoria emergente	197
7.2.2 A experiência de ser professor e professora do IF-I: as narrativas dos(as) docentes.....	202

7.3 À guisa das considerações finais do capítulo	213
CAPÍTULO VIII	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
8.1 (Re)memorando o caminho percorrido na investigação	216
8.2 Edificando as considerações finais	218
8.3 Considerações quanto ao caminho teórico adotado na investigação	218
8.4 Considerações quanto ao caminho empírico teórico da investigação.....	223
8.5 Lacunas e questionamentos da investigação concretizada: <i>A porta da verdade</i> [continua] <i>aberta</i>	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	233
APÊNDICE.....	253

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: O Jardim. Anita Mafalhti, 1915.	1
Figura 2: A Estudante. Anita Mafalhti, 1915.	92
Figura 3: O Farol de Monhegan. Anita Mafalhti, 1915.....	107
Figura 4: A Onda. Anita Mafalhti, 1915.	133
Figura 5: Retrato de um professor. Anita Mafalhti, 1912.....	142
Figura 6: A Ventania. Anita Mafalhti, 1915.	171
Figura 7: Rochedos, Monhegan Island. Anita Mafalhti, 1915.	196
Figura 8: Samba. Anita Mafalhti, 1945.....	215

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de dados sobre pesquisas que envolvem a temática da investigação.	28
Quadro 2: Teoria da atuação da política	72
Quadro 3: Categorias de análise.	131
Quadro 4: Exemplo do Plano de trabalho docente do IF-I.....	188
Quadro 5: Quantidade de atividades previstas no quadro de descrição das atividades e respectivas pontuações ao plano e relatório docente do IF-I.....	189
Quadro 6: Número de docentes dos 12 campi do IF-I em 2023 e em 2009.....	198
Quadro 7: Número de docentes dos 04 campi do IF-I em 2023 e em 2007.....	200

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação do número de docentes.....	199
Gráfico 2: Gráfico comparativo do aumento de mulheres nos Campi	199
Gráfico 3: Identificação do número de docentes	200
Gráfico 4: Proporção de mulheres em relação à quantidade total de docentes	201

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APA	<i>American Psychology Association</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLAA	Comissões Locais de Acompanhamento e Avaliação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
E-Tec	Escola Técnica Aberta do Brasil
E-TecBrasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
FIC	Formação Inicial Continuada
IBCIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Educadores
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
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 Educação Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RAD	Regulamento do Plano e Relatório de Atividades Docentes
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBA	Universidade Aberta do Brasil
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

INTRODUÇÃO



Figura 1: O Jardim. Anita Mafalhti, 1915.

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

*Meu coração não se cansa
De ter esperança
De um dia ser tudo o que quer
Meu coração de criança
Não é só a lembrança
De um vulto feliz de mulher
Que passou por meus sonhos
Sem dizer adeus
E fez dos olhos meus
Um chorar mais sem fim
Meu coração vagabundo
Quer guardar o mundo
Em mim (Caetano Veloso,
Coração Vagabundo)*

Na música *Coração Vagabundo*, de Caetano Veloso, encontrei¹, de uma forma poética, o modo de contextualizar como ocorreu a experiência de construção dessa pesquisa para mim. A esperança, no sentido de “esperançar” em Freire (2013), ocupou lugar fundamental nesse processo, pois enveredei no doutoramento em Ciências Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Políticas Educativas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, num tempo sombrio da pandemia de Covid-19², cercado por turbulências que impactaram diretamente minha vida, a sociedade mundial, como a educação pública brasileira, contexto social geral de minha pesquisa. Mas, como na música, *“meu coração não se cansa de ter esperança de um dia ser tudo o que quer. Meu coração de criança não é só a lembrança de um vulto feliz de mulher”*.

A fim de contextualizar os tempos tão sombrios vividos, inicio essa narrativa descrevendo-os como algo *“que passou por meus sonhos sem dizer adeus e fez dos olhos meus um chorar mais sem*

¹ Há partes no texto da tese em que se fez necessário o uso da primeira pessoa do singular em face da singularidade da reflexão que envolve anseios, motivações, angústias e vivências da pesquisadora. O restante do texto da tese foi escrito na primeira pessoa do plural.

² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Diante desse cenário, foram necessárias medidas de distanciamento social, isolamento e quarentena individual a nível mundial, a fim de conter a proliferação do vírus.

fim", num movimento em que houve tempo para tudo, para me encantar, desencantar-me, sofrer, perder, desistir, resistir e, principalmente, esperar e renascer no tempo certo para entender que tudo isso compôs o tempo vivido, tão esperado e sonhado, tempo melhor. Melhor porque renasce com esperança, como uma tela sendo pintada por seu(sua) artista, que vai ganhando, aos poucos e no tempo exato, cores, tons, gestos, modos de ser perfeita em sua incompletude, complexidade e beleza.

No início de 2020, o cenário mundial foi impactado pela pandemia da Covid-19. No entanto, o Governo Federal Brasileiro não reagiu à altura do que exigia a situação de calamidade pública, negligenciando, de modo desumano, ações efetivas de redução da crise sanitária, principalmente, aos menos favorecidos.

Tal situação refletiu-se no campo educacional das instituições públicas brasileiras, com ausência de uma efetiva coordenação nacional para articular os esforços dos entes federativos frente à situação pandêmica de proporções enormes que impactaram os diferentes setores da sociedade, assim como as instituições educacionais públicas brasileiras, a vida dos(as) estudantes, dos(as) profissionais da educação, das famílias e da comunidade educacional.

Em um período de tão grave crise sanitária mundial, que custou a vida de inúmeras pessoas, com repercussões na educação nacional, assistíamos no Brasil a ataques às universidades e aos Institutos Federais, à ciência e à pesquisa científica. Com efeito, no Governo bolsonarista tivemos quatro diferentes ministros da Educação, que demonstraram a ausência de prioridades do governo para o setor, bem como omissão de políticas de continuidade para garantir o direito à educação para todos(as), conforme os princípios constitucionais e a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDBEN).

Compreendo que a pobreza e falta de escolarização da população brasileira são condições sociais que somente poderão ser suplantadas se enfrentadas simultaneamente, cada uma com sua especificidade, e se o Estado oportunizar o acesso, permanência e êxito de estudantes ao ensino com equidade. Isso pode ser pensado por meio de políticas educacionais que não neguem a realidade tal como é, em crise, que ocorre há décadas com intenção de atender ao mercado, como afirma Boaventura (2020, p. 05), que "Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro -, o mundo tem vivido em permanente estado de crise". Nessa conjuntura global de crise, as instituições educacionais são organizadas com vistas a responder ao mercado, e é nesse contexto histórico que ocorre a pandemia de Covid-19 e a educação pública brasileira se configurou.

Cabe destacar que o protagonismo na proposição de políticas educacionais brasileiras a partir da lógica neoliberal, justificado pela “crise permanente” sinalizada por Boaventura como aquela “utilizada para explicar cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou degradação dos salários” (2020, p. 05), não se iniciou com o governo bolsonarista em vigor durante a pandemia de Covid-19, porém, nele, se intensificou com a retomada de um projeto anterior, fortemente impulsionado na década de 90 (Lerche, 2007).

Entretanto, é válido destacar que os tempos sombrios se intensificaram em demasia com a pandemia de Covid-19, mas já haviam sido iniciados com o golpe presidencial em 2016, tendo como marco inicial a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional brasileira (PEC) nº 95/2016, conhecida como a PEC dos gastos, principal medida econômica do governo Michel Temer. A PEC limita por 20 anos os gastos públicos, sobretudo, ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)³, Brasil (2014-2024).

Diversas ações direcionadas ao sistema educacional brasileiro foram implementadas arbitrariamente, com a retomada de um projeto neoliberal de desmonte da educação pública brasileira. Assim, a aprovação aligeirada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, a Reforma do Ensino Médio e a Escola Sem Partido tornaram-se um projeto posto em evidência após o golpe, e com a eleição presidencial em 2018.

Contudo, em meio aos tempos sombrios quase impossibilitados de serem narrados, eis que um raio de esperança atravessa “*meu coração [que] não se cansa de ter esperança*”, devido ao resultado democrático da eleição presidencial no Brasil, no final do ano de 2022, prometendo ser o resgate dos direitos públicos vetados, até então, à sociedade brasileira menos favorecida.

Nesse processo de constituição da pesquisa, “*meu coração vagabundo*” esperançado por um futuro melhor segue, pois “*quer guardar o mundo em mim*”. A esperança na humanidade, sentida nas pessoas que me ampararam e acolheram desde o momento inicial de construção da tese, em que estava em outro país (Braga, Portugal), sem família e amigos(as), isolada e temerosa pelo medo iminente de morte e perda das pessoas que amo, proporcionou-me sentidos e significados importantes nesse

³ Segundo o site do Ministério de Educação do Brasil (MEC), o Plano Nacional de Educação é decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial e democrático desse PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>

caminho, pois foi preciso tempo para entender que o conhecimento entrelaça sentimentos, pensamentos e ações, construindo, desconstruindo e (re)construindo percepções de mundo.

Na tentativa de ilustrar o cenário da pesquisa, convido o(a) leitor(a) a entrelaçar as perspectivas analíticas desenvolvidas nessa investigação à “beleza artística” e “poética” das obras da artista brasileira Anita Mafalhti (1889-1964). A escolha advém do legado construído na escrita de minha dissertação de mestrado⁴, em que trouxe obras da artista brasileira Tarsila do Amaral (1886-1973) para dialogar com a temática que desenvolvi. Logo, na construção desta tese, a escolha deu-se por uma de suas colegas artistas que compuseram o grupo de apenas quatro mulheres que participaram da Semana de Arte Moderna no Brasil em 1922⁵.

Embora a artista Anita Mafalhti (1889-1964) seja uma das responsáveis pela introdução do Modernismo no Brasil, seu legado artístico passa por variadas linguagens. O vasto trabalho da artista é movido pelo desejo tanto de experimentação, quanto de simplicidade e espontaneidade. Desse modo, identifiquei-me com a vontade de essa artista redescobrir possibilidades de experimentação de seu tempo.

Em suas obras, Anita Mafalhti apresentava características cubistas e expressionistas, além de elementos da cultura brasileira. O “cubismo” surge no início do século XX, e se refere ao movimento artístico que, com suas formas geométricas representadas, na maioria das vezes, por cubos e cilindros, rompia com os padrões estéticos que primavam pela perfeição das formas na busca da imagem realista da natureza. É sabido que essas formas geométricas presentes no “cubismo” trazem a possibilidade de um único objeto ser visto por diferentes ângulos ao mesmo tempo. O “expressionismo” surge também no início do século XX, com o propósito da arte moderna representar um mundo em constante transformação. As mudanças provocadas pela automatização industrial em larga escala, pelo crescimento acelerado das grandes metrópoles e pelo surgimento de novas tecnologias apresentavam um novo paradigma, transformavam a maneira como o ser humano existe e interage com o mundo. A arte precisava também contemplar a vivência humana desses novos tempos. De modo geral, os

⁴ Dissertação de Mestrado: “Docência e Gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO). Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1087>

⁵ Segundo o site da Fundação Clóvis Salgado, a Semana de Arte Moderna foi um evento artístico e cultural que ocorreu no Teatro Municipal de São Paulo, entre os dias 13 a 18 de fevereiro de 1922. A proposta era apresentar uma nova estética artística para todos os campos das artes. O evento contou com apresentações de dança, música, recital de poesias, exposição de obras de arte, como pinturas e esculturas, e palestras. Os artistas envolvidos na organização da Semana de 22 propunham novas visões de estética artística, baseadas nas vanguardas artísticas europeias. Disponível em: <https://fcs.mg.gov.br/centenario-da-semana-de-arte-moderna-de-1922>.

expressionistas tentaram captar o drama da existência, da tentativa do ser humano de dominar a realidade, mas ser arrastado por ela.

Destarte, tal como esses movimentos da arte moderna, retratados nas obras de Anita Mafalhti, busco, em minha tese, “captar” diversas formas, sentidos e expressões do meu objeto de estudo – o efetivo trabalho docente da instituição de investigação. Minha identificação com essa artista e seus quadros possibilitou esse movimento, o qual permitiu que a realidade pudesse ser vista e/ou revista em novos ângulos, rompendo com a ideia, conforme o “cubismo” e “expressionismo”, das formas perfeitas e acabadas.

A pintura *O Jardim*, utilizada para abrir esta tese de doutoramento, traz o desenho de um jardim composto por diferentes flores, com características das formas imperfeitas e, ao mesmo tempo, expressam a beleza harmônica que o compõe, e também um caminho ao meio que chega ao cercado do jardim. A junção de diferentes flores num jardim nos remete a pensar a docência na instituição investigada (IF-I) nesta tese, realizada por diferentes sujeitos de diversas áreas de conhecimento, compondo certa “beleza” harmônica à ação docente no ambiente educacional. Mas, ao mesmo tempo, o caminho apresentado no meio do jardim com o cercado, nos sugere pensar que há elementos que permeiam o efetivo trabalho docente, que norteiam as ações desses sujeitos ante a especificidade do ensino verticalizado estabelecido por lei à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), *lócus* da pesquisa, que ora precisam ser desvelados e problematizados, a fim de compreender o efetivo trabalho docente no Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Brasil.

O objeto de estudo da tese: o trabalho docente nos IF diante do ensino verticalizado

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

Nesta perspectiva, esta tese de doutoramento teve como objetivo central investigar **o efetivo trabalho docente ante o ensino verticalizado imposto na Lei nº 11.892/2008 de Implantação e Expansão dos IF, Brasil, de modo a compreender elementos da constituição da identidade dos(as) professores(as) da instituição investigada.** A partir dos objetivos iniciais

e das mudanças, durante a investigação, decorrentes das categorias emergentes, apresento os seguintes objetivos específicos que tencionam compreender: a política pública que rege os IF; a formação de professores(as) para atuar na EPT; elementos para a constituição da identidade docente IF-I; o(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente no IF-I diante o ensino verticalizado; o trabalho docente no IF-I do ponto de vista das relações sociais de gênero. Tal investigação se dá no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Brasil, aqui denominado como IF-I.

A referida Lei nº 11.892/2008; na Seção II; Art. 6º; III, indica como ensino verticalizado aquele que objetiva “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Sob a ótica dessa política, o ensino verticalizado, ofertado nos IF, exige uma preparação adequada dos(as) seus(suas) professores(as), pois se trata de instituições que compõem a RFEPCT, ou seja, oferta de educação profissional.

Por certo, este estudo versa na pauta do trabalho docente ante a nova configuração institucional da RFEPCT – os Institutos Federais – que prevê a efetiva ação docente à novidade da proposta de ensino verticalizado que, talvez, no âmbito da história das instituições anteriores que foram transformadas em IF, possa não ser tão nova assim: a proposta de oferta verticalizada de diversos níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição educacional.

As instituições que compõem a RFEPCT, historicamente, foram escolas técnicas que preparavam, e ainda preparam, trabalhadores(as) das indústrias e do trabalho agrícola, prioritariamente. Com a ampliação da RFEPCT, agora associada à tecnologia, as demandas de formação tornaram intrincados os objetivos dessas instituições, cuja oferta se caracteriza por cursos de formação profissional multi e pluricurriculares, com atuação na Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica de nível Técnico, Educação Superior (graduação tecnológica, licenciaturas e bacharelados), além de cursos de Pós-Graduação.

A RFEPCT na qual se inserem os IF é bastante recente no cenário educacional brasileiro e foi oficializada em 2008 pela Lei nº 11.892, com a implantação e expansão de 38 instituições em nível nacional e vem crescendo significativamente, implantando novos campi pelo país. É importante sinalizar que, devido às mudanças governamentais a partir do golpe em 2016, a presidência e implantação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, principalmente voltados para a educação e saúde, o pleno funcionamento e abertura de novas instituições ficaram comprometidos.

Ainda que a designação “Instituto Federal” seja tida como nova, há que se relativizar tal caracterização inovadora, posto que tais instituições não foram efetivamente “criadas”, mas resultam da modificação dos anteriores Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Escolas Técnicas e Agrotécnicas, que, por sua vez, possuem uma historicidade e, portanto, percorreram, ao longo da história, desde sua criação em 1909, distintas denominações e formas de atuação no campo da formação profissional, às quais corresponderam respectivas formas de organização e de oferta de níveis e modalidades educacionais variados.

De antemão, convém esclarecer que o estudo aqui apresentado não reduz a investigação somente a identificar a ação docente diante do ensino verticalizado, ou a indicar, por meio da análise sociológica, como o trabalho docente deve se configurar na instituição, mas, sobretudo, focou em compreender a relação que os sujeitos participantes da pesquisa estabelecem com seu efetivo trabalho docente e os intervenientes presentes no contexto investigado.

Nessa perspectiva e considerando o objeto desta pesquisa, o tema central desta investigação é o trabalho docente dos(as) professores(as) do IF na perspectiva do ensino verticalizado. Desse modo, revelou-se, como uma possibilidade perceber no desenvolvimento da presente pesquisa, caminhos para contribuir para uma reflexão concisa sobre o processo formativo que os(as) professores(as) percorrem ao ingressarem para a docência nos IF, advindos de áreas distintas de conhecimento, sem a formação específica para atuação profissional docente. Logo, esta investigação buscou problematizar as nuances que perpassam o efetivo trabalho docente pelas vozes dos sujeitos participantes, ao olhar epistêmico atento à historicidade da política de implantação da RFEPCT, à efetiva ação dos(as) docentes, às políticas de formação para EPT e a elementos para a constituição da identidade docente.

Motivações para o desenvolvimento do estudo

A princípio, o interesse pela temática em pauta se deu por julgar interessante, em meu cotidiano, enquanto professora efetiva em um IF, o fato de que, quase sempre, os(as) docentes que ingressavam na instituição, advindos de diferentes áreas do conhecimento, tal como eu, enquanto pesquisadora, não demonstravam clareza na compreensão sobre a docência na RFEPCT. Especialmente no âmbito do(s) sentido(s) atribuído(s) pelos(as) docentes à instituição e à ação a ser desempenhada nesta, uma vez que se trata de uma instituição com a especificidade do ensino verticalizado que prevê a oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição – IF-I. Logo depois, inquietava-me também, em

demasiado, as questões que envolvem a formação dos(as) docentes do IF-I, diante do ensino verticalizado.

O objetivo de estudo desta tese constituiu-se perante a busca por compreender sua própria ação enquanto docente do IF, por meio do olhar atento ao efetivo trabalho docente da instituição investigada, manifestado pelos próprios sujeitos no interior dessas instituições, para, enfim, desvelar como é expressado o trabalho docente pelos sujeitos que o produzem na especificidade do ensino verticalizado.

De tal modo, a presente investigação insere-se no campo das Ciências da Educação, portanto, em face da natureza do estudo, evoquei a Sociologia da Educação, considerando que o objeto – o trabalho docente no IF-I diante do ensino verticalizado – é de natureza complexa, influenciado por vários elementos, e me obrigou a lançar mão de caminhos teóricos em autores(as) do âmbito da sociologia da educação que estudam as temáticas das políticas educacionais, formação de professores(as), saberes e práticas profissionais docentes, identidade docente, relações sociais de gênero, educação profissional, para entender as nuances e as multifaces que envolvem o trabalho docente no IF-I.

Não obstante, realçamos que, por ser o objeto desta investigação influenciado por diferentes concepções teóricas do âmbito da Sociologia da Educação, na escrita do texto, especialmente no enquadramento teórico, foi necessário dedicar-me com afinco aos eixos teóricos adotados, o que resultou em um texto que busca ter a consistência teórica necessária para compreensão da complexidade do trabalho docente. Entretanto, mesmo após a construção teórica deste texto, reconheço minha incapacidade de abordar as inúmeras multifaces e a complexidade que um objeto de tal natureza exige, o que justifica a minha determinação em continuar, para além da concretização do doutoramento, a realizar atualização aprofundada, em termos teóricos e epistemológicos das temáticas abordadas no estudo.

Desenvolvemos um estudo de caso e utilizamos, como instrumentos para recolha de dados, as narrativas (auto)biográficas e a análise de documentos. A narrativa (auto)biográfica foi utilizada com oito professores(as) do IF-I, sendo quatro (04) para mulheres e quatro (04) homens, selecionados a partir dos seguintes critérios: ser professor ou professora efetivos do IF-I dos quatro (04) campi que passaram pela transição de CEFET e/ou Escolas Agrícolas para IF por meio da Lei nº 11.892 de 2008; ter mais de cinco anos de exercício profissional no IF-I, preferencialmente mais de dez anos; e ter experiência docente em, ao menos, dois diferentes níveis de ensino dos cursos ofertados do IF-I. Por meio das narrativas dos(as) docentes, foi possível dar voz aos investigados(as) na parte empírica da tese, ouvir suas

experiências e compreender como descrevem o efetivo trabalho docente que desempenham no IF-I diante do ensino verticalizado proposto por lei.

Como documentos, analisamos com afinco, principalmente, a Lei nº 11.892/2008 de Implantação e Expansão dos IF e demais legislações necessárias para compreensão desta lei. Aqui, enfatizamos que, mesmo que a metodologia somente apareça descrita no 5º capítulo, consideramos que o percurso metodológico da investigação abrange toda a sua produção, que vai desde a primeira parte da tese referente ao enquadramento teórico até à segunda parte da tese quanto ao tratamento dos dados empíricos, finalizando com a apresentação das conclusões.

Tessituras dos caminhos teóricos percorridos: construção do quadro teórico-conceitual da tese

Nesta subseção, busco situar os caminhos percorridos para a construção do quadro teórico-conceitual que sustenta esta investigação, tendo como base teorias e pesquisas que procuram compreender, por meio da análise sociológica, o objeto de estudo desta tese - trabalho docente do IF-I no ensino verticalizado previsto na Lei nº 11.892/2008, e as interfaces do trabalho docente no IF-I, sob a ótica das relações sociais e de gênero; a formação de professores(as) para Educação Profissional e Tecnológica; da mesma forma elementos para a constituição da identidade docente no IF-I.

Os princípios teóricos e epistemológicos expostos nesta investigação nos capítulos para enquadramento teórico da tese foram lapidados a partir de um estudo aprofundado na etapa de pesquisa destinada à organização do aporte teórico de autores(as) relacionados à temática abordada, procurando encontrar nestes(as) o suporte que viabilizou uma análise consistente dos dados da componente empírica da tese.

Dentre as contribuições de estudos que se dedicam à construção de modelos analíticos de políticas públicas e educacionais, partiu-se da esteira de teóricos(as) como Antunes.F (2007, 2017), Bobbio (2012) e Afonso (2014); Frigotto (2003, 2004, 2007, 2005, 2009, 2010, 2012, 2018), Ciavatta (2008, 2011), Ramos (2009), Pacheco (2011, 2015, 2020), Moura (2005, 2008, 2010, 2012, 2013, 2014) e Saviani (1996, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2016, 2023), para a análise do trabalho docente na RFEPCT no Brasil, como também do concreto funcionamento da regulamentação legislativa de implantação da RFEPCT, que prevê o ensino verticalizado e impacta no trabalho dos(os) professores(as) do IF-I. Ball (2001, 2005, 2010, 2011, 2021) com os conceitos de “política de atuação”, “performatividade” como principais categorias analíticas das ações previstas ao trabalho docente no IF-

I; Nóvoa (1995, 2001, 2009, 2010, 2014, 2017, 2022), Formosinho (2001, 2009), Sarmiento.T (1999, 2002, 2009, 2013, 2015, 2016, 2017, 2021), Costa.L (2016, 2018 e 2019) e Flores (2009, 2014, 2015, 2016, 2017, 2021) para problematização da formação de professores(as), trabalho e identidade docente e profissionalidade. Scott (1995), Louro (2004, 2014), Hypolito (2010, 2011, 2020) e Hirata (2002, 2007, 2015, 2018) que nos permitiram a interlocução e compreensão de gênero e docência. Os conceitos de Pierre Bourdieu (2002, 2007, 2008, 2011, 2015) de capital cultural, habitus e poder simbólico para análise da docência no IF-I também sob a ótica das relações sociais de gênero.

Para tanto, advertimos para a centralidade e a complexidade da discussão sobre o trabalho docente, não só no Brasil, também em outros países, como uma temática que nunca se esgota, inacabada, sendo um objeto polifacetado que requer sempre ser refletido.

Iniciamos os estudos a partir da compreensão de política, tendo em vista que esta tese busca compreender o trabalho docente no IF numa perspectiva imposta por uma política educacional (Lei nº 11.892/2008) – o ensino verticalizado. Nesse aspecto, é válido destacar que, amparadas em Saviani (2007), nesta tese, compreendemos o trabalho na sua perspectiva ontológica, sendo o trabalho a ação do ser humano sobre a natureza, transformando-a com a finalidade de obter bens materiais e culturais necessários à sua existência. Indubitavelmente, as afirmativas de Saviani (2007) fundamentam-se em uma concepção marxista, já que Karl Marx (2017) considera o trabalho, antes do advento do capitalismo, como uma atividade intrínseca ao ser humano, necessária para sua sobrevivência e como fruto da relação do ser humano com a natureza, à medida que se apropria dela e a transforma para atender suas necessidades.

Partimos do entendimento de Arendt (2006, p.38) de que a acepção do que é política tem “uma resposta tão simples e tão conclusiva em si que se poderia dizer que outras respostas estariam dispensadas por completo. A resposta é: o sentido da política é a liberdade”. Diante dessa assertiva, percebe-se que o ser político deve ser livre e, ao articulá-la à educação, se torna fundamental “com base na pluralidade humana que trata da convivência entre os diferentes” (Arendt, 2006, p. 21).

Outro aspecto importante quanto ao entendimento de política é que sua finalidade ou seu fim não pode se resumir apenas a um aspecto, pois, segundo Bobbio (2012, p. 167), “[...] os fins da política são tantos quantas forem as metas a que um grupo organizado se propõe, segundo os tempos e as circunstâncias”. Entretanto, conforme o autor, um fim mínimo à política “enquanto poder de força do Estado” é a manutenção da ordem pública e a defesa da integridade nacional. Essa finalidade é mínima para a realização de todos os outros fins do poder político do Estado, mas se deve atentar para o fato de

que o poder político não pode ter como finalidade o poder pelo poder, pois, se assim fosse, perderia o sentido da defesa da ordem social.

Desse modo, nesta investigação, volta-se a perceber a dimensão de política na esfera da ação do Estado, as políticas públicas, que, conforme Höfling (2001), são entendidas como o 'Estado em Ação' - é o Estado implantando um projeto de governo por meio de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade - o Estado, portanto, deve criar condições para a implementação das políticas públicas.

Nesse aspecto, é fundamental debater os programas/ações do Estado voltados à educação, especificamente, as políticas educacionais, procurando compreender, de acordo com Höfling (2001, p. 31-32), porque as políticas públicas são "de responsabilidade do Estado - mas não [são] pensadas somente por seus organismos"- podem garantir que "o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, por meio de tal política e programas sociais, procuraria manter sob o controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo".

É no interior das instituições que as políticas públicas e seus interesses são percebidos, tanto quanto se verifica o que foi dito acima por Höfling (2001) sobre os grupos diferentes para os quais tais políticas são destinadas e quais as suas intencionalidades. Ball (2011) indica que é necessário compreender o que tem por trás das políticas, especificamente das políticas educacionais que regulamentam as instituições educativas, para, então, entender que essa perspectiva não é restrita ao âmbito educacional, o que implica desvelar o que Ball (2011) nomeia como "imaginário neoliberal".

Nesse aspecto, Ball (2011) distancia-se de posições binárias e defende uma posição epistemologicamente distinta e se interessa em questões sobre "a ontologia da política", ou sobre a "forma como nos tornamos as políticas encarnadas". O autor procura refletir sobre a ideia de que as políticas são feitas para as pessoas e estas as implementam, sendo as políticas objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa, um tipo de "ação social criativa", propondo que, em seus processos e atos, é necessário capturar não as implicações sobre coletividades sociais abstratas, mas, antes, a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos (Ball, 2011, p. 44).

Dessa maneira, corroborando com Ball (2011), esta investigação esteve pautada em compreender o efetivo trabalho docente no IF-I no ensino verticalizado, objeto de estudo desta pesquisa, como expressão da correlação de poder e de interesses que permeiam a ação docente ante a política de implantação e expansão (Lei nº 11.892/2008) que prevê a especificidade de oferta de vários níveis e

modalidades de ensino numa mesma instituição pública, posto que, conforme Afonso (2014, p. 44), “o trabalho docente não pode ser entendido à margem do que acontece fora do âmbito interno da escola”.

Ressalva-se que a investigação considerou o IF-I como uma instituição organizada “perante a gestação de uma nova ordem educativa mundial, parecendo relativamente consensual, sê-lo-á menos quanto à análise e à apreciação que desse fenómeno possam ser oferecidas” (Antunes.F, 2007, p. 426). Apoiando-nos em Antunes.F (2007), entendemos que estas instituições são fruto de uma reestruturação decorrente do processo de globalização que responde aos interesses do capital, de natureza hegemônica, e que podem ignorar os modelos contra-hegemônicos de globalização. Além disso, trata-se de perceber as políticas da educação como conectadas e respostas aos interesses econômicos nacionais e mundiais, ou seja, a globalização.

Há que se ressaltar as contradições do ponto de vista da perspectiva pedagógica de formação para a EPT, decorrente da legislação sobre formação de professores(as), que se expressam claramente sem destaque na LDBEN nº 9.394/1996, que rege a educação brasileira, quando não anunciam as especificidades necessárias para a formação docente na EPT, secundarizando esta atribuição às instituições de ensino que ofertam a EPT, como os IF.

Isso significa que, embora a partir de 2008, – ano de implementação da lei de implantação e expansão dos IF – se tenham ampliado as vozes na defesa da importância da capacitação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não se evidenciam, com clareza, políticas públicas de formação de professores(as) incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a atuação no ensino verticalizado da RFEPCT, e, principalmente, quanto à complexidade do trabalho docente ante esta especificidade atribuída a este. Nesse aspecto, Moura (2014, p.07) adverte que, a partir de 2008, “a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário, cada vez mais, a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas”.

No Plano de Desenvolvimento da Educação⁶ (PDE) do Brasil, três ações objetivam, de forma direta, o aumento da oferta gratuita de cursos no âmbito da EPT: Expansão da RFEPCT, o Programa Brasil Profissionalizado e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil). De acordo com

⁶ O Plano de Desenvolvimento da Educação traduz-se por um conjunto de ações voltadas para a educação, algumas já existentes e outras novas, gestado e executado pelo próprio Ministério da Educação (MEC) e com incidência direta sobre os municípios brasileiros. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>

Pacheco (2011), a ampliação da oferta torna ainda mais contundente o estabelecimento de uma política de formação de professores para a EPT.

Na lei nº 11.892/2008 de criação dos IF, a designação “instituições de educação superior, básica e profissional” confere aos IF uma singularidade, na medida em que não é comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino, propondo a verticalização do ensino com caráter inovador.

Na referida Lei nº 11.892/2008, é recomendado que os IF devam oferecer a verticalização do ensino e balizar suas “políticas de atuação” pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior, a partir de uma nova concepção e implementação de projeto pedagógico. Embora as diretrizes da Lei nº 11.892/2008 não apresentem clareza quanto à preocupação com o trabalho docente nos IF, há iniciativas de Instituições Ensino Superior (IES)⁷ no Brasil que apontam para uma proposta de cursos de licenciatura em EPT, que deveriam se pautar a partir da interrelação de três aspectos ou dimensões para a ação docente: a dimensão técnico-científica; a dimensão sociopolítico-cultural; e a dimensão específica da formação da docência.

As dimensões apontadas como primordiais para a docência na EPT indicam que a formação do(a) professor(a) para a RFEPCT brasileira deve se estabelecer no entrecruzamento do conteúdo específico de uma determinada área da formação profissional com aqueles destinados ao domínio do que é específico à produção do conhecimento, que incorporam uma dimensão formativa sócio-político-cultural e a dimensão pedagógica. Desse modo, segundo Pacheco (2011), a proposta para a formação à docência na EPT se dá a partir de um modelo que se distancia da simplificação característica do modelo atual.

Breve contexto histórico da instituição investigada: o IF-I

Na recente transformação das instituições federais de educação profissional, instituiu-se o Instituto Federal (IF-I), lócus desta pesquisa, criado por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de

⁷Para construção da tese, consultamos o site de algumas instituições, como Universidades Federais e a rede de Institutos Federais, que ofertam a Licenciatura para EPT no Brasil, tais como: Universidade Federal da Bahia e Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Aberta do Brasil UBA - (A partir do Decreto nº 5.800 de 2006, é estabelecido o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com o intuito de expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no país, na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2006, Art. 1º). Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior à população que tem dificuldade de acesso à formação universitária, na modalidade presencial, e, principalmente promover a formação de professores) - sediada em vários campi das IES públicas brasileiras. No entanto, para a pesquisa, numa análise sólida e detalhada, será utilizado o sistema e-MEC, por se tratar de um sistema eletrônico único e oficial do governo brasileiro.

2008, juntamente a outros trinta e sete (37) IF no Brasil. Essas novas instituições são fruto do reordenamento e da expansão da RFEPECT, iniciados em abril de 2005.

As Instituições que formam a RFEPECT são originárias, em grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. Estas escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, mas, em 1930, são transferidas para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos Liceus Industriais. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas, e, em 1959, escolas técnicas federais – configuradas como autarquias.

Ao longo desse tempo, formou-se uma rede de escolas agrícolas no Brasil – as Escolas Agrotécnicas Federais. Esse ensino técnico teve ênfase numa época em que o Brasil, em franco desenvolvimento agrícola e industrial, necessitava ampliar seu contingente de mão de obra técnica especializada. Logo, consolida-se, no Brasil, a educação pública profissional e tecnológica.

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 da instituição investigada, o IF-I atua em diversos eixos tecnológicos, ofertando cursos em diversas áreas do conhecimento. A ênfase fica por conta da área agrícola, já que a instituição tem experiência solidificada nesse setor, em função de sua vocação inicial, que data mais de cinquenta anos. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a maior parte dos *campi* que englobam o IF-I ofertam cursos na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja). Na educação superior são ofertados cursos de tecnologia, bacharelado e licenciaturas, e em nível de pós-graduação, são oferecidos cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

O IF-I é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. Todavia, oferece educação superior, básica e profissional, especializada em EPT nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Atende mais de seis mil estudantes de diversas localidades pelo estado brasileiro onde se localiza.

Desde 2012, o IF-I aderiu à Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e passou a ofertar, inicialmente, Cursos Técnicos na modalidade semipresencial, segundo os pressupostos da Educação a Distância (EaD). Também cedia cursos na modalidade EaD em parceria da Universidade Aberta do Brasil (UBA).

É possível observar que esta unidade goiana do IF tem investido com afinco numa estrutura acadêmica cada vez mais amplificada e conforme (PDI 2019-2023) e já se materializa como uma das instituições com maior número de cursos de níveis de ensino variados dos Institutos Federais, oferecendo cursos de nível técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação em distintas áreas do conhecimento.

A ideia da proposta do ensino verticalizado em uma instituição pública, no entanto, direciona nosso olhar a respeito de considerar com afinco que a história da educação profissional brasileira seja marcada pela dualidade estrutural que resulta na consolidação de uma sociedade de classes. É válido ressaltar que o intuito de compreender o trabalho docente nos IF não está entrelaçado a uma mera idealização ingênua, baseada num desejo utópico de desenhar uma instituição fantasiosa, posto que entendemos que a educação profissional brasileira é ditada pelos interesses capitalistas que a nosso ver contrariam a lógica de qualquer formação humanista que se resvala tanto nos(as) estudantes, quanto nos(as) docentes dos IF.

Assim, a escrita do texto da tese foi estruturada em duas partes, totalizando oito capítulos. A primeira parte refere-se à componente teórica da tese, na qual procurei arquitetar, em 3 capítulos, o conjunto dos fundamentos teóricos e epistemológicos da pesquisa, de forma lógica e coerente. A segunda parte refere-se à componente empírica da tese, na qual trago as narrativas professorais dos(as) docentes da instituição investigada, sendo esta sustentada teoricamente pela primeira parte e se divide em 5 capítulos. Decerto, minha subjetividade, história de vida pessoal, profissional, formação e concepção de educação influenciaram demasiadamente a composição e a forma como fui conduzindo a estrutura do texto.

Dessa forma, a primeira parte da tese trata da Componente Teórica: *CONCEITOS TEÓRICOS ABORDADOS PARA COMPREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO - TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO IF-I*, e está dividida em 3 capítulos.

No capítulo 1, *TRABALHO DOCENTE: compreensão teórica do objeto do estudo*, apresentamos os conceitos teóricos adotados para o estudo e compreensão epistemológica do trabalho docente, seguido da contextualização do trabalho e formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio do olhar ao contexto histórico da política que estabeleceu os IF, no Brasil. Logo após, trago uma discussão teórica quanto a trabalho, formação, saberes profissionais e identidade docente.

No capítulo 2, *CONCEPÇÕES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO VERTICALIZADO: política de atuação e performatividade*, iniciamos, apresentando os conceitos teóricos analíticos utilizados neste estudo para compreensão da docência no ensino verticalizado proposto pela

lei de implantação dos IF, seguido da discussão teórica dos conceitos de política de atuação e performatividade. Em seguida, discorremos sobre perspectivas teóricas adotadas para a compreensão do(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente no IF-I.

No capítulo 3, *PROFESSORES, PROFESSORAS: contributos teóricos para compreensão do trabalho docente no IF-I sob a ótica das relações sociais de gênero*, abordamos estudos teóricos para compreensão e interlocução de gênero na docência, seguido da contextualização dos conceitos de *habitus* e Poder Simbólico, e, ao final, estabelecemos um diálogo entre tais conceitos à docência nos IF, sob a ótica das relações sociais de gênero, uma vez que compreendemos que a ação docente para o homem e para a mulher, historicamente, se dão de modos distintos e, portanto, devem ser compreendidos, considerando tais diferenças.

Já a segunda parte da tese trata da Componente Empírica: *NARRATIVAS PROFESSORAIS DO TRABALHO DOCENTE NO IF-I*, e está organizada em 5 capítulos.

O capítulo 4, *NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DA PESQUISADORA: construir-me, (des)construir-me e (re)construir-me* abre a segunda parte da tese, e, nele, apresento minha narrativa de história de vida, minha trajetória acadêmica-profissional como professora e pesquisadora, na busca por situar e apresentar-me ao(a) leitor(a). De forma discursiva e histórica, teço uma análise crítica sucinta das atividades acadêmicas e profissionais que venho desenvolvendo ao longo do meu período de formação acadêmico profissional entrelaçadas à minha história de vida.

No capítulo 5, *PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE*, apresentamos e justificamos a escolha do caminho metodológico percorrido, bem como os princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos que deram suporte à investigação. Os pressupostos teórico-metodológicos contemplam todo o processo percorrido na investigação, que vão desde a revisão literária apresentada ao tratamento dos dados empíricos apresentados nos capítulos da segunda parte da tese.

No capítulo 6, *TRABALHO, FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO IF-I*, apresentamos as percepções do contexto de constituição dessas instituições pelas narrativas dos(as) docentes da instituição investigada, IF-I, a fim de compreender como se estabelecem interligações desse contexto com seu efetivo trabalho docente. Em seguida, trago as narrativas professorais, de modo a evidenciar elementos narrados nos processos formativos dos(as) professores(as) participantes que sinalizam a constituição da identidade docente no IF-I.

No capítulo 7, *VERTICALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: o(s) sentido(s) do ensino verticalizado pelas vozes dos docentes do IF-I*, apresentamos questões relativas ao(s) sentido(s) dado(s)

pelos(as) docentes do IF-I em suas narrativas quanto às novas formas impostas pela regulação do ensino verticalizado, considerando as mudanças que estas trazem para o efetivo trabalho docente e que promovem o que denominamos, nesta tese, de processo de verticalização do trabalho docente no IF-I. Em seguida, buscamos (re)pensar o efetivo trabalho docente dos(as) professores(as) do IF-I, sob a ótica das relações sociais de gênero, sendo que tal perspectiva analítica, tratada neste capítulo, emerge como categoria emergente de análise dessa investigação ao nos dedicarmos com afinco à construção da análise da componente empírica da tese, às narrativas professorais.

Por fim, no capítulo 8 e último, apresentamos as considerações finais e questionamentos que suscitarão na continuidade de futuras investigações. Faz-se necessário informar que utilizamos para a escrita do texto da tese a língua portuguesa brasileira em conformidade com as normas da American Psychology Association (APA).

Além disso, ressaltamos também que há partes no texto da tese em que se fez necessário o uso da primeira pessoa do singular, nomeadamente nos seguintes trechos: início da introdução; “Motivações para desenvolvimento do estudo e organização da tese”; o “Capítulo IV – Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora: construir-me, (des)construir-me e (re)construir-me”; no item “5.6 O processo de recolha das narrativas professorais, do capítulo V”, quando há referência à recolha das narrativas professorais, uma vez que estas foram conduzidas individualmente pela pesquisadora com os(as) docentes participantes do IF-I; e em trechos do último capítulo da tese, considerações finais, que descrevo a respeito de minha experiência enquanto pesquisadora durante o período pandêmico. O restante do texto da tese foi escrito na primeira pessoa do plural.

Importa reforçar que, desde o início, esteve claro que o ponto de partida para tal investigação teria como categoria central a busca por conhecer o trabalho docente na instituição investigada, por meio das vozes dos(as) docentes que o produzem. Desse modo, apresentamos, a seguir, o quadro teórico-conceitual que deu sustentação aos caminhos epistemológicos seguidos na primeira parte da estrutura textual referente à componente teórica da tese.

Para finalizar, diante da introdução do estudo apresentado, seguimos para a primeira parte do texto da tese referente à componente teórica, partindo para uma discussão aprofundada dos caminhos teóricos indicados a serem percorridos.

CAPÍTULO I

TRABALHO DOCENTE: COMPREENSÃO TEÓRICA DO OBJETO DO ESTUDO

PARTE I: COMPONENTE TEÓRICA

CONCEITOS TEÓRICOS ABORDADOS PARA COMPREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO – O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO IF-I

Neste capítulo, buscamos apresentar as concepções teóricas adotadas nesta investigação para a compreensão do trabalho docente, a fim de realizar a contextualização do trabalho docente na EPT por meio do olhar ao contexto histórico da política que estabeleceu os IF no Brasil. A partir da perspectiva teórica que defendemos neste capítulo, nos amparamos na esteira de autores(as), como Frigotto (2003, 2004, 2007, 2005, 2009, 2010, 2012, 2018), Ciavatta (2008, 2011), Ramos (2009), Pacheco (2011, 2015, 2020), Moura (2005, 2008, 2010, 2012, 2013, 2014), Saviani (1996, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2016, 2023), Antunes.R (2009) e Ball (2001, 2005, 2010, 2011, 2021), para compreensão do trabalho docente em âmbito geral, como também este na EPT, e também quanto à regulamentação legislativa de implantação da RFEPCT no Brasil, que prevê o ensino verticalizado e impacta diretamente no efetivo trabalho dos(os) professores(as) do – IF-I – objeto de estudo desta tese.

Desse modo, no texto, trazemos, inicialmente, a discussão sobre o trabalho docente, seguida da historicidade da constituição dos IF, acompanhada de alguns aspectos históricos da educação profissional brasileira. Logo após, discorreremos sobre o trabalho docente na EPT e sua regulamentação, como também a docência nos IF. Também fazemos uma discussão sobre os saberes e práticas profissionais docentes e identidade de professores.

1.1 Trabalho docente

O trabalho docente é uma temática presente no âmbito de inúmeras investigações e há uma constância na ampliação de abordagens teóricas conceituais utilizadas para a compreensão do trabalho dos(as) professores(as). Na procura por compreender melhor o trabalho docente como objeto de estudo desta pesquisa, constatamos, por meio de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸, que há diferentes termos e expressões

⁸ Trata-se de uma fundação do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação – mestrado e doutorado – em todos os estados da Federação. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

empregadas ao trabalho docente nas pesquisas destinadas à temática, tendo como destaque: prática educativa, prática docente, atividade docente, prática pedagógica, prática didática, profissão docente, trabalho didático.

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

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

Em conformidade com Antunes.R (2009), há que se ter em conta que o mundo do trabalho exige novas atribuições dos(as) trabalhadores(as) e, dentre elas, pode-se destacar a capacidade de compreender, processar e aplicar grande número de informações e de se comunicar eficientemente. Contudo, nos questionamos como permanece o trabalho do(a) professor(a) numa instituição como o IF, que compõe a RFEPCT, ante o contexto imposto ao mundo do trabalho que se afasta de uma formação humanizada, aspecto que iremos abordar na componente empírica deste relatório. O autor Frigotto (2003) nos auxilia, ao afirmar que vivemos num momento de contradição entre trabalho social e relações de produção no capitalismo tardio, no qual o sujeito tece sua própria história, mas em condições determinadas por relações de poder.

Por sua vez, conforme Saviani (2007), entendemos que o trabalho docente é um modo de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos sujeitos, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência, e que não se desloca das condições materiais em que é posto.

Com efeito, o trabalho não-material, indicado por Saviani (2007), não está desligado de uma materialidade, mas se refere às próprias características do produto do trabalho. Dessa forma, trabalho,

enquanto processo, exige e só se concretiza por ter materialidade. Todavia, os resultados deste operar humano no trabalho podem ser materiais ou não-materiais. Afirmar a materialidade do trabalho docente não significa negar a natureza não-material desse trabalho, como elucida Saviani (2003)

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

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

Partindo da esteira de autores como Saviani (2008), Antunes.R (2009), Frigotto (2007), compreendemos que o trabalho possui papel fundante do ser humano e de suas formas de sociabilidade, e ocupa importância central na análise dos processos sociais, mesmo com os quadros de reestruturação produtiva e suas implicações, com todas as transformações que este vem passando na sociedade mundial frente às mudanças neoliberais vigentes.

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

1.2 Os Institutos Federais: historicidade de sua constituição

O ano de 2008 datou a criação dos IF, instituídos a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Neste ano, iniciou-se a implantação da RFEPCT que visava, entre outros horizontes, democratizar, interiorizar, ampliar e oferecer educação pública em diferentes níveis e modalidades de ensino, em uma só instituição Federal. Os IF, de acordo com esta lei, foram definidos como instituições que deveriam ofertar o ensino básico, profissional e superior, caracterizando estas por pluricurriculares e distribuídas em espaços multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Além das atividades de ensino, estas instituições têm como finalidade desenvolver a pesquisa aplicada, atividades de extensão e a de produção cultural. Ademais, têm como objetivo realizar e estimular o desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo atividades de interlocução entre o ensino, pesquisa e extensão, tal como indica o Art. 6º da Lei nº 11.892/2008, referente às finalidades e características dos IF:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

Nesse aspecto, cabe refletir também como é estruturada a organização da rede de instituições educacionais dos IF, *locus* da referida pesquisa, buscando compreendê-la a partir de Lima.L (2001) como uma organização escolar, socialmente construída e mantida por políticas públicas num contexto globalizado e homogeneizador dos discursos neoliberais. Por isso, a escola como organização socialmente erigida para obtenção de certas finalidades, partilha, com a maior parte das outras organizações um leque de características (objetivos, poder, estrutura, tecnologias), ao acentuar os processos de controle, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, sobretudo, se limita ao nível de participação das

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

De acordo com Lima.L (2011), para perceber a escola como uma organização, é necessário estudá-la de acordo com dois planos organizacionais analíticos: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional a que correspondem diversas estruturas e regras. Corroborando com o autor, é necessário compreender a organização das instituições educacionais em três dimensões diferentes: a normativa (que aborda as estruturas e as regras formais, admitindo fidelidades normativas), a interpretativa (que aborda as regras não formais e informais ou ocultas) e a descritiva (que aborda as estruturas manifestas e as regras atualizadas), enfim,

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

Nessa conjuntura, a compreensão da organização dos IF como instituições educacionais públicas parte do pressuposto do (re)conhecimento das singularidades, especificidades, dificuldades e

intencionalidades presentes na política de implantação e expansão da rede de IF, cujas intencionalidades emergem do cotidiano nas instituições e no modo como se dá o efetivo trabalho docente. Os IF, de acordo com sua lei de implantação e expansão, compõem a RFEPCT, que inclui:

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

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

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

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

De acordo com Saviani (2003), com a Lei nº 5692/71, que estabeleceu como objetivo geral do ensino em 1º e 2º graus, foi promovido o desenvolvimento de potencialidades como elemento de

autorrealização, aptidões para o trabalho e exercício da cidadania, o que apresenta uma mudança de paradigma na relação escola e trabalho, sem muitos contornos definidos no começo, mas que, influenciada pelo próprio contexto econômico, essa relação se consolidou muito mais na perspectiva escola – mercado de trabalho, escola para empregabilidade.

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

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

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

Segundo Ramos (2014), os novos valores provinham da ideia de um Estado mínimo, que não mais se voltava à formação para a cidadania, mas para atender aos interesses do mercado. A autora elucida que, com a eleição de um presidente que representava todo o anseio da nova estruturação produtiva, a denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação

(SEMTEC), atual Setec⁹, nesta direção caminhava por duas vertentes: 1) um novo modelo pedagógico para as escolas subordinadas à Secretaria, e 2) instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando todas as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Neste cenário, foi promulgada a Lei nº 8.948, de 1994, que previu, no âmbito legal, estas medidas. Ramos (2014) aponta que havia uma dualidade nesta ação, pois tanto havia componentes conservadores, quanto a tentativa de fortalecimento da educação técnica, por meio da criação de um sistema – a cefetização –, pois as escolas técnicas federais vinham sofrendo constantes ameaças, tanto por serem transferidas aos governos estaduais, como ao Sistema S¹⁰, além de poderem ser privatizadas.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), a ampliação da RFEPCT foi pensada em três fases: a fase I, que se iniciou logo após a promulgação da Lei nº 11.195, de 2005, com a previsão da construção de Escolas em locais que ainda não tinham unidades, além das periferias e municípios interioranos, os quais ainda se tratavam de CEFET, Escolas Agrotécnicas e unidades ligadas a estas. A expansão da fase II, iniciada em 2007, instituiu a criação de 150 escolas de educação técnica e profissional, distribuídas em 26 Estados. O processo, que culminou na criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi considerado, pelas autoras, por fase III. Em sua maioria, estas instituições advêm dos já instituídos CEFET e Escolas Agrotécnicas, que se aglutinam para formar os novos arranjos institucionais. Os IF caracterizam-se por abarcar, na mesma instituição, o ensino que vai desde a formação de nível médio integrado ao técnico até cursos de pós-graduação (MEC, 2018).

⁹ Segundo o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros. Entre as suas atribuições, deve promover o fomento à inovação, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, especialmente quanto à integração com o ensino médio, à oferta em tempo integral e na modalidade a distância, à certificação profissional de trabalhadores e ao diálogo com os setores produtivos e sociais. Também deve estimular pesquisas e estudos voltados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, bem como ampliar a sua atratividade e o seu reconhecimento social junto aos jovens, aos trabalhadores e à sociedade em geral. Nesse sentido, ações de internacionalização devem ser implementadas na rede federal para estimular parcerias com instituições científicas e educacionais. Além de coordenar nacionalmente a política de EPT, a Setec responde pela manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>

¹⁰ Segundo a Agência Senado, o termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares, fazendo parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

Segundo Pacheco (2011), os IF trazem, em seus aspectos legais, novas finalidades e características para seu ensino, como o alinhamento de formação para cidadania e formação para o mundo do trabalho: I - ofertar EPT, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; Art. 7º - Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (Brasil, 2008).

Ainda conforme Pacheco (2011), os IF têm como proposta agregar a formação acadêmica e preparação para o trabalho, com a proposta de uma formação que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. De acordo com os dados do portal do MEC¹¹, são 38 IF, 02 CEFET, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 678 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Desse modo, a RFEPCT está presente em todas as unidades federativas do Brasil.

Os IF são geridos por meio de Reitorias ligados à Setec e, como última instância, ao MEC, segundo o qual, em 2019, os números da Rede Federal continuam os mesmos, sendo 661 unidades por todo o Brasil.

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

¹¹ Dados referentes ao ano de 2022. Disponível no site: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>

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

1.3 O trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica: o que dizem as leis

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

Ao mesmo tempo, os trabalhos identificados apresentam tendências que se entrelaçam com a temática desta tese, à medida que algumas categorias de análise indicadas nos estudos auxiliaram no percurso analítico desta investigação. A respeito dos estudos apresentados a seguir, evidenciamos os caminhos que o trabalho docente no ensino verticalizado vem adotando nos IF em todo o país. Para desenvolver este levantamento, utilizamos, nos descritores de busca: “trabalho docente”, combinada com os termos “educação profissional”, “educação profissional e tecnológica”, “ensino verticalizado”, “Institutos Federais” e “identidade docente”. Esses descritores justificam-se pelo tema da investigação, ou seja, compreender a complexidade do trabalho docente no contexto da proposta do ensino verticalizado da RFEPCT no IF-I.

O recorte temporal do levantamento sobre os estudos produzidos a respeito da temática da tese teve foco no intervalo de 2009 a 2021, por se tratar do período desde o primeiro ano de criação dos IF até o presente momento. Este foi realizado a partir das seguintes bases de dados e culminou no quadro abaixo:

Quadro 1: Levantamento de dados sobre pesquisas que envolvem a temática da investigação.

Base de dados	Trabalho docente nos IF	Formação de Professores para os IF	Ensino Verticalizado	Identidade Docente nos IF
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)	463	82	105	238
Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	55.8144	85.117	40.331	34.8078
<i>Scientific Electronic Library Online</i> (SCIELO)	04	06	01	03
<i>Google Acadêmico</i>	67.400	2.840	23.000	44.800
Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped)	04	04	0	04

Fonte: A autora, 2021.

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

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

De acordo com a LDBEN nº 9.394/1996, a EPT é concebida como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, e, com a implantação da rede de IF, a EPT foi reestruturada abrangendo em sua organização curricular desde a Educação Básica a Educação Superior, por meio da oferta de cursos/programas voltados para qualificar/requalificar a classe trabalhadora e suas futuras gerações.

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

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

A expansão no número de instituições do IF pelo Brasil, desde sua criação na última década, tem mobilizado um número expressivo de profissionais para a atuação docente na RFEPCT. Diferentes profissionais oriundos das várias áreas de conhecimento encontram, nessas instituições, uma oportunidade de trabalho como docentes. Os dados dos censos da educação básica e superior realizados pelo Inep/MEC nos auxiliam a perceber o cenário da crescente atuação docente no país na EPT.

Segundo os dados do Inep/MEC de 2005, foram registrados 3.230 (três mil duzentos e trinta) estabelecimentos de ensino com matrículas em cursos técnicos de nível médio. Esse número refere-se, principalmente, a instituições com matrículas em cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente ao ensino médio, haja vista que a oferta da educação profissional no formato integrado era ainda incipiente. Já em 2015, foram apontados 8.040 (oito mil e quarenta) estabelecimentos de educação profissional, representando, principalmente, escolas com matrículas em cursos técnicos de nível médio nos diferentes formatos de oferta. No mesmo período, a quantidade de docentes atuando na educação profissional mais que dobrou. Em 2005, foram contabilizados 59.687 (cinquenta e nove mil

seiscentos e oitenta e sete) profissionais atuando na docência e, em 2015, o número de profissionais atuando na docência da EPT subiu para 138.584 (cento e trinta e oito mil quinhentos e oitenta e quatro).

Os dados mais recentes de 2019 do Inep/MEC apresentam grandes alterações no número de profissionais atuando na docência da EPT, sendo um total de 600.881 mil, ou seja, ocorreu um aumento significativo no número de profissionais atuando na EPT comparadas a 2005 e 2015. Embora os dados do Inep/MEC demonstrem a realidade de atuação docente na EPT como um todo no país, e não somente na RFEPC, esses sinalizam um número expressivo de docentes atuando na EPT de modo geral, que nos provocam inquietações quanto a compreender se estes profissionais de diferentes áreas do conhecimento têm formação pedagógica específica para atuação como docentes.

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

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

Embora a Lei nº 11.741/2008, que altera a LDBEN nº 9.394/1996, considere a EPT como parte da educação básica, esta modalidade da educação não compõe a matriz curricular dos cursos de licenciaturas em geral, como também, conforme os dados do Inep, há poucos cursos no país de pós-graduação *lato sensu* voltados à formação de especialistas na EPT. Para além disso, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o tema está também ausente nas especializações em didática da educação superior. Na pós-graduação *stricto sensu*, a produção acadêmica brasileira, segundo o levantamento de dados¹²

¹² Ver quadro 01 da tese sobre dados das pesquisas sobre a temática tratada nesta investigação.

que realizamos, há certo avanço quanto ao debate sobre a formação docente para a EPT e são recentes as linhas de pesquisa e os programas que se dedicam ao estudo dessa modalidade educacional.

Os dados mais recentes do Inep (2021) reforçam o que Paniago (2021) indica em seus estudos, quando afirma que, apesar de constatar um aumento no percentual de profissionais na atividade docente dos IF com mestrado e doutorado, não é possível identificar modificações na quantidade de profissionais na docência que, efetivamente, tenham reparo pedagógico na RFEPCT.

De acordo com Paniago (2021), a esperada legislativa institui, por meio do Decreto n°. 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; e, em 2015, a Resolução CNE/CEB n°. 2/2015 institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, substituída pela atual Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e esta designa a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, regulamentações que são destinadas também à formação dos(as) docentes da EPT, pois esta compõe a Educação Básica.

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

A referida lei aponta ainda que, aos(às) professores(as) que têm outras graduações, é assegurado o direito de participar de formação ou terem reconhecido os seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerados equivalentes às Licenciaturas. Portanto, é possível notar que a Lei supracitada garante aos(às) docentes ingressantes nos IF, o direito de participar de formação pedagógica que poderá ser em forma de pós-graduação *lato sensu* ou mesmo na forma de uma segunda Licenciatura, mas não há garantia na perspectiva da “atuação da política” (Ball, 2005) que ocorre o cumprimento da formação para atuação na EPT.

Nesse contexto, diferentes profissionais das mais variadas áreas de conhecimentos de uma extensa lista têm ingressado nas denominadas instituições especializadas em educação profissional ou atuado em outros espaços em cursos designados como da EPT sem compreender exatamente as

especificidades para o trabalho docente a ser desenvolvido nessas instituições, tal como os(as) docentes que ingressam nos IF, objeto de estudo desta tese.

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

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

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

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

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

Os(as) autores(as) Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) e Moura (2008) abordam, com profundidade, as concepções e princípios que fundamentam a proposta dos IF, explicitando as possibilidades de avanço da EPT nessas instituições, sem deixar de problematizar as dificuldades enfrentadas por estas numa sociedade de classes como a brasileira. Os estudos de Machado (2011) se articulam ao que os(as) autores(as) supracitados(as) sinalizam, ao indicar que

O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). Logo, se produzem diferentemente as identidades profissionais, a socialização profissional, a concepção da profissão, as práticas profissionais e os processos de profissionalização (Machado, 2011, p. 692).

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

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

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

Nessa direção, Oliveira (2010) adverte que o docente que atua no ensino técnico e tecnológico acaba por não ser tido como um profissional da área do ensino/educação, mas como um profissional de uma outra área de conhecimento e ali atua como docente, contudo, sem formação pedagógica adequada às especificidades da docência na EPT. Essa ausência de sentido atribuído ao trabalho docente na EPT, dada pelos docentes, dificulta a formação desses sujeitos.

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

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

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

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

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

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

constante atualização dos cursos ofertados no IF e de uma formação contínua para os(as) seus(suas) docentes. Saber interagir com outros(as) docentes dos outros níveis regulares, se constitui como um desdobramento praticamente inevitável da integração entre ensino médio, técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação, e vai se configurando como um desafio na nova realidade dos(as) docentes da RFEPECT.

A análise de uma política educacional em sua efetiva atuação (Ball, 2005) compreende em percebê-la imbuída de múltiplas mediações geradas a partir da sua relação com um projeto sociopolítico do Estado e em efetiva ação - exercidas pelos sujeitos nas instituições educacionais. Destarte, apresentamos alguns aspectos que constituem o trabalho docente nos IF, especificamente, sob as atribuições dadas à ação docente nessas instituições.

1.4 Trabalho, formação e identidade docente: perspectivas teóricas

Nesta seção, discorrendo a respeito das perspectivas teóricas abordadas, nesta tese, quanto à articulação teórica entre o trabalho, formação e identidade docente à atuação de professores(as) na EPT.

Para compreender a complexidade do objeto de estudo desta tese - o trabalho docente no IF-I, aferimos ser importante situar alguns aspectos históricos decorrentes de mudanças significativas ocorridas, a partir da década 90, na organização social, política e econômica mundial que norteiam o trabalho docente, seguidas de seu processo de consolidação, que ocorre desde a formação à atuação profissional em instituições educacionais com o trabalho efetivo e que vão constituindo sua identidade enquanto professores(as).

Para condução das discussões teóricas desta seção, nos amparamos principalmente nos(as) autores(as) portugueses Dubar (1997), Nóvoa (1995, 2001, 2009, 2010, 2014, 2017, 2022), Formosinho (2001, 2009), Sarmiento.T (1999, 2002, 2009, 2013, 2015, 2016, 2017, 2021), Costa.L (2016, 2018 e 2019) e Flores (2009, 2014, 2015, 2016, 2017, 2021), e nos(as) autores(as) brasileiros(as) Saviani (1996, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2016, 2023), Brzezinski (2002, 2008 e 2014), Pimenta e Anastasiou (2014), Freire (2011 e 2013) e Paniago (2016, 2017, 2021), para problematização do trabalho, formação, identidade e profissão docente.

A partir da década de 1990, as reformas nas políticas educacionais ocorridas influenciaram e se refletem nas mudanças do sistema educacional brasileiro, envolvendo modificações nos diferentes níveis e modalidades do ensino das instituições públicas brasileiras da Educação Básica, a RFEPECT e Universidades. De acordo com Saviani (2008), as reformas nas políticas educacionais das últimas

décadas do século XX, a partir dos ideais neoliberais e das diretrizes dos organismos internacionais, apresentaram formas de planejamento e controle em sua formulação, mesmo com a implementação da descentralização administrativa e financeira. De acordo com Antunes.R (2009), tais reformas exigem um novo perfil produtivo dos(as) trabalhadores(as) docentes, o qual corresponda às demandas do capital que incidem na precarização do trabalho e na desvalorização e fragmentação profissional.

Nessa perspectiva, o trabalho docente, objeto de estudo desta tese, está em constante mudança devido às transformações em curso no campo educacional sob o impacto da revolução científica e tecnológica e vinculadas a uma nova ordem econômica internacional, que alterou tanto os processos econômicos quanto as relações de trabalho.

Antunes.R (2009) afirma que as transformações nos processos de produção e organização do trabalho desencadearam estudos que apontavam os impactos crescentes do avanço tecnológico e científico nos novos padrões de concorrência, em função de um mercado globalizado. A nova face desse mercado neoliberal conclama os trabalhadores a tomarem para si a responsabilidade pelos seus êxitos e fracassos, dividindo com o poder público a gestão dos problemas sociais. Neste processo, a participação do Estado na vida social vai enfraquecendo. Diante deste cenário mundial, a década de 1990, sob o imperativo da globalização, orientada pela busca da justiça social, diante dos princípios firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)¹³, introduz um novo período na educação brasileira. De tal modo, são exigidos, à educação, novos objetivos, funções e organização para que esta se adeque às demandas apresentadas pelas reformas educacionais, e tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo às instituições educacionais públicas formar os sujeitos para o mercado de trabalho, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado.

Segundo o autor Antunes.R (2009), o Banco Mundial elaborou documentos com temas prioritários para mudanças nas políticas educacionais de países periféricos, definindo, também, a agenda política das agências e incluindo novos parâmetros de orientação aos profissionais do magistério articulados com os paradigmas da anunciada modernidade exigida pelo capitalismo. A educação passa

¹³ De acordo com o site da UNICEF, trata-se da conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

a ter evidência, junto ao Banco Mundial, por ser considerada o melhor instrumento para a formação de sujeitos mais flexíveis e aptos a responderem individualmente as constantes mudanças no mercado de trabalho. É assim que as relações capitalistas de produção incidem a incorporar o cotidiano escolar das instituições educacionais, ao assimilar propostas do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais, observadas por meio de critérios, como produtividade, eficiência, eficácia – bem como conceitos de empregabilidade, competência, e conduzem a escola como obrigada a preparar para o mercado de trabalho.

Saviani (2008) nos auxilia a perceber que, tendo como referência o contexto do mercado de trabalho capitalista, com a globalização, há a tendência para a mercadorização da educação, e esta tem impacto e produz efeitos no efetivo no trabalho docente. Nessa conjuntura, reconhece-se o mercado neoliberal como ideia estruturante das políticas que regem a educação e formação dos cidadãos, que introduz regras bem explícitas à educação numa variável econômica, suscetível de ser regulada pelas leis de oferta e procura, tal como se encontra no neoliberalismo educacional.

De acordo com Frigotto (2009, p.168), os “[...]sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produza a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação [...]”, e, somente dessa forma, é possível apreender os significados do trabalho docente em sua historicidade e compreender como são apreendidos na formação para atuação profissional.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto defendido por Frigotto (2009, p. 169), cuja afirmação indica que “[...] os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas [...]”, coerentemente, essa compreensão determina “[...] um ponto central da batalha das ideias na luta contra-hegemônica à ideologia e às culturas burguesas [...]”. Desse modo, significa

[...] compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética, e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos (Frigotto, 2009, p. 169).

Logo, na presente pesquisa, amparadas nos autores supracitados, o conceito de trabalho docente – como objeto de estudo - é entendido como prática social imersa em múltiplos contextos (histórico, ideológico, econômico, político e cultural). Consiste, portanto, num todo articulado e

atravessado por distintos aspectos e contradições que compõem a lógica da sociedade capitalista. Destarte, o trabalho docente é “[...] uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos que se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada (Frigotto, 2004, p. 11)”.

1.4.1 Formação, saberes e identidade profissional docente

Desde o início da implantação da RFEPCT, vislumbram-se desafios e possibilidades para a formação dos(as) professores(as) ancorados nas especificidades que a rede prevê à atuação docente com o ensino verticalizado. A Lei nº 11.892/2008, de Implantação e Expansão dos IF, tem como foco principal dispor sobre como são estruturados e organizados a RFEPCT. No entanto, nela, é possível identificar demais regulamentações quanto à carreira dos(as) professores(as) da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) dos IF, tal como a Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Esta apresenta orientações quanto à carreira docente na RFEPCT desde a previsão de concurso público para o ingresso na rede.

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

- I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;
- II - participar de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado, especificamente, para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e
- III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.

O referido artigo estabelece, portanto, que se efetive a formação aos(as) docentes que ingressam na EPT e não possuem formação pedagógica, já que compreendemos, conforme (Gatti et al., 2019, p. 20), que “o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho

dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual, já se consolidaram conhecimentos”, com fins de atuação profissional, no que diz respeito à construção teórico-prática dos saberes docentes, produzindo desse modo, outros saberes enredados no/ao espaço institucional.

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

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

Por certo, o artigo citado da Resolução do CNE/CP nº 1/2021 admite para atuação na EPT, o reconhecimento do “notório saber”, reforçando que não há a necessidade de formação pedagógica específica para a docência. Sobretudo, o processo de construção da ideia de “reconhecimento de notório saber”, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 como requisito para a docência. Tanto o decurso das políticas de formação para o trabalho docente na Educação Básica, quanto a atuação na EPT estão articuladas ao modelo de gestão educacional de caráter gerencialista e neoliberal, segundo Ball (2005). Logo, o “reconhecimento do notório saber” como requisito para a docência na EPT contribui para a precarização e desprofissionalização do trabalho docente na RFEPCT, que prevê a atuação docente no ensino verticalizado e, portanto, traz especificidades que carecem de formação profissional para a docência.

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

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

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

adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área.

Os Art. 55 e 57 acima citados indicam a necessidade de problematizar a ausência de oferta de formação que atenda a esta exigência, considerando que, ao recorrer a Pró-reitoria de Ensino do IF-I, *locus* desta pesquisa, para levantamento de dados para esta investigação, constatamos que esta instituição oferta apenas de um curso de pós-graduação voltado para a formação docente para atuação na RFEPCT, que, por certo, não consegue atender a todos os(as) professores(as) que não possuem a formação exigida por esta legislação. Ademais, é válido elucidarmos que a Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de novembro de 2022, prevê o prazo até 2030 para que a formação dos(as) professores(as) da EPT se concretize, conforme previsto na regulamentação da Resolução do CNE/CP nº 1/2021.

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

Nesse aspecto, sustentadas em Flores (2016) é importante afirmar que o que a referida Resolução prevê, se afasta do que consideramos e reconhecemos como formação para a profissão e profissionalidade docente, uma vez que o(a) professor(a) da RFEPCT atua em diferentes níveis e modalidades de ensino, por isso, requer a formação para além da apreensão dos conteúdos da disciplina que leciona ou dos métodos de ensino, pois é preciso, antes de tudo, que o(a) professor(a) se perceba como profissional docente diante da especificidade do ensino verticalizado. Nóvoa (1995, p.25) elucida, que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as

práticas e de construção permanente da identidade profissional da compreensão de sua ação no e para o mundo.

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

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

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

Por sua vez, Nóvoa (1995) indica que o desenvolvimento profissional docente deve abranger três dimensões inseparáveis: pessoal, profissional e organizacional. Quanto à dimensão pessoal, necessita estimular reflexão crítica e autonomia dos docentes e encontrar espaços de interação entre o pessoal e profissional, para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências profissionais, pois é com a construção do saber e do conhecimento na formação que se constitui a identidade docente. A respeito do desenvolvimento profissional, a formação parte do momento em que se investe na autonomia contextualizada da profissão docente, à formação de profissionais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e que participem na implementação das políticas educativas. Já a dimensão organizacional do desenvolvimento profissional que Nóvoa (1995) propõe, trata da necessidade do investimento educativo nos projetos da instituição educacional, o que cabe considerar que formação e trabalho não são distintos, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor está diretamente relacionado com o desenvolvimento da instituição educacional.

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

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

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

É, pois, necessário ter em conta o sentido que cada profissional da educação confere à atividade docente quotidiana, com base nos seus valores. No seu modo de se situar no mundo, e na sua história de vida. Nas suas representações, nos seus saberes, e no sentido que

atribuem na sua vida ao facto de ser professor; ou seja, no cruzamento com a nossa reflexão, esta afirmação permite-nos lançar a questão de saber como se articulam as vertentes de ordem pessoal/profissional com as de ordem organizacional (Sarmento.T, 2015, p. 72).

Cabe compreender essa situação elucidada pela autora, como ambígua no IF-I, pois ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) alcançaram relativa estabilidade e regularidade profissional em sua efetiva ação de trabalho, também se encontram submetidos(as) às políticas que vão desde a política que instituiu a RFEPCT às políticas de formação docente para atuação na rede. Nesse sentido, a legitimidade intelectual e a visibilidade social profissional docente, então adquiridas por terem sido admitidas via concursos públicos para o trabalho docente na RFEPCT, se chocam com os mecanismos institucionais de controle e de gestão das identidades profissionais dos(as) professores(as), podendo reduzir sua ação aos interesses imbuídos na performatividade esperada pela instituição (Ball, 2005).

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

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

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

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

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

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

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

Outros autores dão sustentação aos questionamentos feitos nesta investigação quanto à formação para o trabalho docente no IF, como Formosinho (2009), ao indicar que o enfoque para a formação de professores, a partir dos anos 90, recaiu, sobretudo, na preocupação com a formação especializada associada à multiplicidade de tarefas cometidas à escola de massas e à sua complexificação. Os estudos do autor indicam que, embora ocorreram mudanças na regulamentação quanto à formação de professores, efetivamente, há poucas alterações nos modelos tradicionais que norteiam a ação docente profissional “quotidiana”.

Já a autora Brzezinski (2002) nos alerta a respeito da formação docente ser permeada por perspectivas de produção, ao risco da proletarização do trabalho docente, pois o(a) professor(a) realiza uma formação para realizar seu trabalho sem a *práxis*¹⁴, tornando a ação docente semelhante à das produções fabris, conforme as exigências capitalistas de mercado. Corroborando com a autora, uma

¹⁴ Nas perspectivas teóricas de Pimenta (2012) e Freire (2013), compreendemos que a *práxis* é fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, assim como objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma *práxis* libertadora e revolucionária. Portanto, a *práxis* se concretiza na relação teoria-prática, que possibilita a análise concreta da realidade, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana.

expectativa técnica para o trabalho docente não abre espaço para uma formação com base crítico-emancipadora, em que se inclua a contradição da realidade e o desvelamento desta a partir da dialética.

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

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

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

Salienta-se que o conceito de *habitus*, para Bourdieu (2007), é um instrumento de análise que possibilita a compreensão de uma estrutura social, porém não determinista desta. A análise perspectivada pelo *habitus* indica tendências, ou seja, disposições, compartilhadas entre os membros de determinado grupo social. Nesse aspecto, são disposições, modos semelhantes de apreender e avaliar situações, gerando um leque diversificado de práticas, mas o *habitus* não determina rigidez nas práticas, isto porque o “espaço social” para Bourdieu (2007) é um espaço de lutas, por isso, a importância da análise a partir das estruturas simbólicas (como a cultura) como exercício da legitimação de um grupo sobre os outros.

A abordagem bourdieana, nesta pesquisa, refere-se a uma discussão a respeito das possibilidades de realizar inferências mais precisas relativas à influência do *capital cultural*, entendido

como atividades culturais valorizadas socialmente, no interior das instituições, por meio do olhar atento às nuances que perpassam o efetivo trabalho docente diante do ensino verticalizado no IF-I.

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

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

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

sinalizam, nos processos formativos, que os docentes vivenciam nas instituições educacionais elementos da incorporação da profissionalidade docente.

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

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

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

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

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

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

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

Da mesma forma, para entender as alterações que estão ocorrendo no campo do trabalho docente, é preciso situá-las no interior das transformações que acontecem em todo âmbito social, pois estas impactam diretamente no setor educacional. Dessa forma, far-se-á uma breve incursão, nesta tese,

no campo teórico dos saberes profissionais para a docência, tendo como ponto central a interlocução desses saberes com a formação para o trabalho docente na RFEPCT.

Dada a especificidade do campo teórico para a discussão a respeito da formação e saberes profissionais para a docência, reconhecemos que há várias vertentes teóricas que discutem estes, e, embora consideremos ser imprescindível para a compreensão do objeto de estudo desta investigação – o trabalho docente no IF-I –, dedicarmo-nos à compreensão da formação e dos saberes profissionais para a docência, nesta tese, buscamos anunciar a importância destes para a formação e atuação profissional docente. Destarte, buscamos transitar em autores que tratam os saberes profissionais para a docência como a ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência.

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

Já os estudos de Freire (2011) versam a respeito do aspecto da formação docente em conjunto à reflexão sobre a prática educativa progressiva em benefício da autonomia dos(as) professores(as). Conforme o autor, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores(as) críticos(as) e progressistas necessitam ser obrigatórios à formação docente e podem ser enumerados de um a dez: 1) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

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

professor, já que o professor possui saberes, regras, rotinas e recursos incorporados ao seu trabalho, sem que ele mesmo tenha conhecimento explícito sobre essa posse.

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

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

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

As autoras Pimenta e Anastasiou (2014) caminham na mesma direção, ao defender em que são três saberes necessários ao exercício da docência: 1) saberes da experiência, que se referem ao modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2) saberes da área do conhecimento, conhecimentos científicos específicos das diferentes áreas de conhecimento; 3) saberes pedagógicos, que se referem ao saber pedagógico para pensar o ensino como uma prática educativa para a formação do ser humano; e 4) saberes didáticos que seriam responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino, práxis pedagógica, para ensinar nas situações contextualizadas.

Nessa mesma direção teórica, Paniago (2016, 2017), embora considere que a formação inicial não atende todas as necessidades formativas dos(as) professores(as) para a sua atuação profissional, afirma sobre a importância de a formação inicial contemplar possibilidades de construção de uma matriz

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

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

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

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

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

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

1.5 A docência nos Institutos Federais

Primeiramente, reafirmamos, conforme Saviani (2008) que compreendemos a docência como um trabalho resultante de um conjunto de ações que tem como finalidade contribuir com dimensão da formação humana. Portanto, este conjunto de ações da docência vem sendo afetado pela lógica capitalista. Conforme Ball (2005), o trabalho docente depende de seu *lócus* e, sobretudo, de como se dão as “políticas de atuação” na instituição.

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

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

integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes).
Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos,

sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

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

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

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

1) diferentes níveis de ensino e de formação; 2) diferentes modalidades de ensino que oscilam entre o trabalho com a educação de jovens e adultos, abarcando dimensões que transcendem a questão educacional, passam pela multiplicidade da educação básica e técnica, abrangem a tecnologia que orienta a educação a distância e chega à heterogeneidade do nível superior, perpassando a graduação e a pós-graduação *lato e stricto sensu*; 3) a complexidade das atividades de pesquisa aplicada e de extensão tecnológica, bem como o desafio de desenvolvê-las de forma indissociável ao ensino; 4) a amarração de laços, sempre mais estreitos, entre a instituição e os setores da economia/APLs por meio do atendimento a demandas do mercado,

a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento regional e local, entre outros; 5) a gestão de uma instituição multicampi estruturada em rede que atua administrativamente por meio de uma reitoria. 6) conflitos próprios da finalidade da educação e da lógica empresarial que está entranhada nos IF desde o momento de sua concepção; entre outros.

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

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

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

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

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

Do ponto de vista da regulamentação, Flores.R (2019) nos alerta que não há distinção nas atividades destinadas à carreira dos(as) docentes do magistério Superior para o magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, mas o modo como são indicadas a carreira das etapas de ensino reforça que há diferenças para a formação para atuação na EPT. Conforme a autora, esta não diferença na lei pode contribuir significativamente para a fragilização da constituição de uma identidade própria por parte dos(as) docentes dos IF.

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

A RFEPECT, como atual política efetivada nos IF, tem, nos docentes, aqueles(as) que materializam o ensino, a pesquisa e a extensão por meio do seu trabalho. As condições objetivas, entendidas como as “políticas de atuação” de trabalho (Ball, 2005) no ensino verticalizado, são resultados de uma nova institucionalidade dos IF que geram uma nova “performatividade” esperada dos(as) docentes que ali atuam, que nos propomos a conhecer e analisar criticamente nesta tese. Iniciamos pelas percepções narradas pelos(as) próprios(as) docentes quanto ao contexto histórico de constituição da instituição investigada.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DA DOCÊNCIA NO IF-I COM O ENSINO VERTICALIZADO: política de atuação e performatividade

Neste capítulo, apresentamos os conceitos adotados nesta investigação para compreensão do ensino verticalizado proposto pela Lei nº 11.892/2008 de implantação e expansão da RFEPCT, a fim de problematizar, na segunda parte do texto da tese, referente à componente empírica, as transformações no trabalho docente no IF-I em função da “política de atuação” e “performatividade” esperada dos(as) docentes nas atividades que desenvolvem no ensino, pesquisa e extensão do IF-I diante do ensino verticalizado.

Destarte, o trabalho docente no IF-I é analisado, nesta investigação, a partir da compreensão deste frente à lei supracitada, que prevê uma “performatividade” imbuída de atividades de ensino, pesquisa e extensão previstas aos(as) professores(as) que se manifestam na “política de atuação” desses sujeitos, ou seja, a relação que é estabelecida entre a política (*policy*) e a prática, considerando que as instituições são “locais únicos de atuação de políticas, (...) em que aqueles que trabalham nas escolas destacam as diferentes maneiras pelas quais as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas na prática” (Ball, Maguice e Braun, 2021, p. 21).

Iniciamos com a discussão que versa sobre o que está posto em lei para a atuação docente no ensino verticalizado. Em seguida, promovemos uma aprofundada discussão quanto aos conceitos teóricos adotados para compreensão do(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente no IF-I.

2.1 O trabalho docente no ensino verticalizado: da lei à efetiva ação

De acordo com Pacheco (2011), os IF, conforme a Lei nº 11.892/2008, oferecem uma educação verticalizada, preocupada com a formação do(a) cidadão(ã), desde a última etapa da educação básica, técnica e tecnológica até a pós-graduação. Partindo da esteia legislativa, a Seção II; Art. 6º; III, da lei de criação dos IF indica, como ensino verticalizado, aquele que objetiva “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Sob a ótica dessa política, o ensino verticalizado, ofertado nos IF, portanto, exige uma formação docente que demanda atenção a esta especificidade, pois se trata de instituições que compõem a RFEPCT, ou seja, ofertam a educação profissional.

A dinâmica do ensino verticalizado, que consiste na oferta de cursos de níveis e modalidades variados - que vai da educação básica ao ensino superior, compreendendo, ainda, cursos de pós-graduação - em uma mesma instituição de ensino, precede a criação dos IF, quando algumas instituições de ensino profissional federais, então denominadas de CEFET, já experimentavam o modelo (Moura, 2014).

De acordo com Moura (2014), os cursos superiores de tecnologia nasceram sob a perspectiva da verticalização da educação tecnológica, ou seja, a criação de cursos superiores dentro das áreas em que essas instituições atuavam, historicamente, na formação de técnicos de nível médio. A RFEPCT segue com tal similaridade, quando possibilita ao(a) estudante ingressar no IF para realizar seus estudos do ensino médio e formação profissional técnica de nível médio e, posteriormente, ir diretamente ao mundo do trabalho e/ou seguir os estudos no nível superior na mesma instituição e na mesma área em que estudou a formação profissional técnica, ou seja, ir ao mundo do trabalho e, paralelamente, construir sua carreira universitária, em uma instituição pública e gratuita, na qual ele já sabe transitar, efetivando-se na verticalização do ensino.

A Resolução CNE/CP nº 01 de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, no Capítulo III, § 7º, indica a possibilidade de itinerários formativos profissionais, “de modo a favorecer a verticalização da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos”, mas não dá ênfase quanto ao trabalho docente que precede o desenvolvimento da formação dos(as) discentes no ensino verticalizado. A Lei nº 12.772, de 2012, alterada pela Lei nº 12.863 de 2013, que regula 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, também nada faz menção quanto à especificidade dada a carreira docente na RFEPCT com o ensino verticalizado.

Considerando, por outro lado, a pertinência da proposta da verticalização do ensino, o IF-I demonstra compromisso institucional em se alinhar ao exposto pela lei de implantação e expansão dos IF; no PDI (2019-2023), destaca-se que há intencionalidade de desenvolver suas finalidades e efetivá-las por meio da proposta pedagógica embasada no princípio da verticalização e seja operacionalizado, de modo a atender ao compromisso social que justificou a criação dos IF. Sobretudo, é imprescindível que haja uma compreensão mais clarificada quanto à proposta de ensino verticalizado nos documentos norteadores da instituição que podem influenciar no(s) sentido(s) atribuído(s) pelos(as) docentes aos princípios da verticalização no efetivo trabalho que desenvolvem.

No PDI (2019-2023, p. 57) do IF-I, o ensino verticalizado apresenta-se na proposta pedagógica como na referida lei, ao advertir que “É importante destacar que a estrutura pedagógica dos Institutos Federais se alicerça na verticalização da educação profissional como forma de otimizar o uso da infraestrutura física e de recursos humanos, além de ampliar as oportunidades de acesso à qualificação do cidadão brasileiro”. Contudo, como na legislação citada, não há destaque aos princípios que norteiam as ações para o processo que ocorre concomitante à promoção do ensino verticalizado - a atuação docente no ensino verticalizado.

O fato da lei de implantação dos IF e o PDI (2019-2023) destacarem que os IF promovem a verticalização na expectativa de “otimizar o uso da infraestrutura física e de recursos humanos”, nos alerta para refletir o trabalho docente no IF-I, assim compreendido como aquele que pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas, a formação, e as condições objetivas, entendidas como as condições do trabalho docente, que englobam a organização das ações previstas ao exercício docente na tríade ensino-pesquisa-extensão, participação no planejamento institucional e efetivo trabalho nos diferentes níveis e modalidades de ensino da instituição com o ensino verticalizado.

Dentre as suas atribuições estabelecidas por lei, os IF têm a de cumprir a articulação do ensino, pesquisa e extensão, responsabilidade que o IF-I contempla em seus documentos norteadores, tais como o PDI (2019-2023). No referido documento, expressam objetivos, finalidades, intenções e compromissos, ao mesmo tempo em que apontam para muitos desafios que se apresentam a uma instituição com história recente em processo de consolidação enquanto tal.

Observar com clareza a lei acerca dos princípios que embasam o ensino verticalizado e o modo como é tratado nos documentos norteadores do IF-I é, sem dúvida, ponto de partida e critério para que se possa analisar sua operacionalização no concreto trabalho docente de um Instituto – o IF-I –, uma vez que é necessário tomar a verticalização do ensino, em primeiro lugar, haja vista que esta é especificidade única da RFEPC, sob o ponto de vista da dimensão pedagógica e das implicações desta no efetivo trabalho docente, na formação acadêmica dos(as) discentes, enfim, nos desafios e possibilidades da atuação docente, mas também de todos(as) servidores(as) envolvidos com sua operacionalização na instituição.

A partir da criação dos IF, a verticalização de ensino consolida-se mais fortemente e chega a um maior número de instituições da RFEPC pelo país, no entanto, conforme apontado nesta investigação, pouco ainda é explorado em pesquisas sobre os IF o processo de verticalização do trabalho docente vivenciado nessas instituições. Dentre as investigações que buscaram protagonizar o trabalho docente

nos IF, destacamos quatro que se alinham a esta investigação, ao enfatizar a busca por compreender como vem se dando o trabalho docente perante a especificidade do ensino verticalizado.

Uma pesquisa recente, finalizada no ano de 2022 por Silva.P (2022), teve como objetivo analisar as configurações do trabalho docente e da autonomia nos IF. A autora investigou as condições para o exercício das atividades, com ênfase no grau, forma e conteúdo da autonomia percebida e manifestada por docentes do Campus Salinas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Silva.P (2022) traz uma pesquisa pertinente para a compreensão da complexidade do trabalho docente nos IF e sinaliza caminhos fecundos para aprofundar os estudos, ao destacar que, dadas às condições a que os(as) docentes estão submetidos, a autonomia é reivindicada e/ou tomada pelos(as) docentes que, motivados pela necessidade de tomar consciência de sua existência pessoal e social, criam situações corporificadas em adesão e/ou resistência à realidade dada.

Já a pesquisa de Silva.M (2020) objetivou analisar a condição do trabalho docente nos IF pautada nas categorias analíticas de profissionalização e desprofissionalização, buscando problematizar os sentidos que docentes da instituição investigada atribuem à sua condição profissional. A pesquisa que Silva.M (2020) realizou indica que a condição do trabalho docente nos IF expressa uma combinação de movimentos dialéticos e interdependentes entre as categorias utilizadas pela pesquisadora. Em decorrência desse processo, há uma dinâmica de reprofissionalização ante a carreira de magistério dos IF, que prevê a atuação docente em diferentes níveis de ensino.

Outra pesquisa que nos chama a atenção é de Oliveira (2016), cujo objetivo foi investigar o trabalho docente na verticalização de ensino no Instituto Federal de Brasília, e, nesta, a autora denota a falta de protagonismo do ensino verticalizado nas produções científicas e conclui que o tema se encontra em uma condição inédita no cenário educacional brasileiro. O fato é que o potencial valorativo de investigar o efetivo trabalho docente ante a verticalização de ensino, no atual contexto da educação profissional brasileira, ainda não está elucidado com veemência nas produções científicas, como também nas literaturas. Compreensível, se considerarmos que a instauração da RFEPCT data pouco mais de uma década, ainda assim, nosso intento se constitui em investigar o que está posto para que possamos projetar naquilo que poderá vir a ser.

Já Costa (2016) teve como objetivo, em sua pesquisa, analisar as mudanças na carreira e no trabalho docente nos IF, após a criação/expansão da nova RFEPCT, iniciada no país, a partir do segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e consolidada no governo de Dilma Roussef. Nesse sentido, defendeu a tese de que esta transformação da RFEPCT e a rapidez desta expansão acarretaram

mudanças no trabalho/carreira do(a) professor(a), no que diz respeito à forma de fazer ciência, no desenvolvimento de suas atividades profissionais e na sua jornada de trabalho. A autora parte do pressuposto de que a organização da produção no modo capitalista é marcada por aspectos contraditórios e se faz presente nos IF.

As teses das autoras supracitadas acima indicam percursos investigativos perenes para trazer a centralidade do trabalho docente nos IF, que, já afirmamos, precede o ensino verticalizado nestas instituições e, portanto, sua atuação também acaba por ser verticalizada. Ao nos atentarmos às pesquisas que trazem a temática do trabalho docente ante o ensino verticalizado, proposto por lei aos IF, é possível aferirmos a necessidade da centralidade de estudos em pautar a discussão do efetivo trabalho como ponto de partida para compreendê-lo na verticalização de sua ação.

Amparadas em Pacheco (2020), compreendemos, nesta tese, que a verticalização do trabalho docente nos IF extrapola, como sinalizado nas recém pesquisas mencionadas, a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição, na medida em que ainda há de se oportunizar um diálogo mais fecundo entre os(as) docentes que atuam nos IF, a formação e as políticas que precedem as atribuições ao efetivo trabalho docente. Implica na implantação de fluxos que permitam a construção de itinerários formativos entre os sujeitos da RFEPCT, construídos coletivamente e a partir do modo como vão compreendendo sua ação diante da especificidade que a rede impõe à docência – a verticalização do trabalho docente.

Nessa conjuntura, partimos, nesta investigação, de dois principais conceitos teóricos para compreensão do processo que denominamos, nesta tese, de verticalização do trabalho docente que serão apresentados abaixo.

2.2 Implicações teóricas para compreensão do trabalho docente no ensino verticalizado do IF-I

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

(...) compreender o envolvimento criativo dos professores em práticas das políticas, para reconhecê-los como atuantes da política – e ao mesmo tempo, procurarmos identificar os

limites dessa criatividade, os enquadramentos discursivos e materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e excluir outros.

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

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

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

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

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

A autor ressalta a importância de apreender para as subjetividades dos indivíduos em atuação ao percebê-las como os “padrões, segundo os quais, contextos experienciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a nossa própria imagem, o sentido de nós próprios e

dos outros e as nossas possibilidades de existência” (Ball, 2010, p.19), no contexto em que estão inseridos e produzem suas experiências.

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

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

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

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

Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. O desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções (Ball, 2005, p. 548-549).

Por sua vez, Ball (2005) elucida que a performatividade é um potencial mecanismo de controle das ações que os(as) docentes desempenham ou venham a desempenhar nas diferentes atividades previstas no ensino, pesquisa e extensão, especificamente nos IF, dizendo-lhes, por meio das políticas

educacionais que norteiam a organização dos currículos, o quê e como lecionar. Com tais prescrições, as possibilidades de reconhecimento das subjetividades desses indivíduos em ação docente são reduzidas, de forma que se impede a constituição da identidade docente desses profissionais. Por certo, Ball (2005, p. 548) sugere

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

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

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

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

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

Destarte, compreendemos, amparadas nos(as) autores(as) supracitados(as), que as reformas do Estado e da legislação educacional brasileira não são pensadas isoladas ou desconectadas do contexto

econômico mundial; estas têm colaborado, veementemente, para se consubstanciarem como indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social do país. Nesse contexto, foram empreendidas, gradativamente, reformas dirigidas à educação superior, à educação básica e à EPT, entre outras, aparentemente desconectadas, mas intensamente vinculadas ao novo modelo de educação que busca criar no país, este orientado pela lógica do mercado.

Dessa maneira, ao definir os conceitos teóricos adotados para compreensão do ensino verticalizado que impacta diretamente no efetivo trabalho docente no IF-I, num primeiro momento, iniciamos por apresentar as dimensões teóricas adotadas para apreensão do(s) sentido(s) à docência, seguidas da discussão teórica mais aprofundada dos conceitos de política de atuação e performatividade.

2.2.1 Perspectivas teóricas para a compreensão do(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente no IF-I

Na busca por perspectivas teóricas para atribuição do(s) sentido(s) dados à docência pelos(as) professores(as) no IF-I, faz-se necessário, primeiramente, sinalizar que compreendemos, em Saviani (2007), que a ideia de “sentido” do trabalho docente é permeada por concepções históricas do exercício docente, e, sobretudo, se trata de observar, com veemência, a relação que os sujeitos docentes do IF-I estabelecem com a educação, uma vez que, conforme Saviani (2007), as práticas educativas dos(as) professores(as) no interior da escola, não são neutras, portanto, as atividades que desenvolvem no IF-I também são circundadas de acordo com a concepção que estes sujeitos têm da educação, podendo esta, desse modo, contribuir para a formação profissional dos(as) professores(as) que atuam na RFEPCCT ou serem submetidos ao trabalho docente pela compreensão apenas tecnicista de educação.

A ideia de educação escolar como preocupação central, defendida por Saviani (2008), é a base para a perspectiva analítica do(s) sentido(s) do trabalho docente no IF-I, na medida em que, para o autor, a especificidade da escola reside na transmissão do saber para que as novas gerações se apropriem das conquistas históricas do ser humano, pois se compreende o trabalho educativo docente como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 07).

De acordo com Saviani (2008) o objetivo da educação escolar é identificar os elementos culturais necessários para o ser humano e identificar o modo como atingir tal objetivo. Nesse sentido, considerando o caráter histórico e teórico metodológico da escola, a ela é atribuído o papel de propiciar, aos sujeitos nela inseridos, a apropriação do saber produzido, histórica e socialmente, pela humanidade,

no sentido de lhes permitir a compreensão da sociedade e a participação crítica nos processos de transformação das relações que nela se estabelecem. Saviani, 2008, p. 102-103, adverte

(...) na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação.

O autor reforça, portanto, que cabe à instituição educacional – escola - "propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (...)" (Saviani, 2008, p. 14). Nessa perspectiva, as práticas educativas não partem diretamente dos conteúdos curriculares, mas da prática social em que estão inseridos(as) os(as) estudantes, ou seja, do conhecimento sincrético, superficial, que eles têm em relação à realidade social que os rodeia.

Nessa perspectiva, compreendemos a educação como aquela que se difere das propostas de profissionalização que consistem em somente técnicas para o exercício de uma profissão. Mas, como Saviani (2008), acreditamos que a formação propiciada pelo trabalho dos(as) docentes do IF-I, *lôcus* da pesquisa, deva integrar os saberes da área profissional aos conteúdos dos conhecimentos básicos, necessários à compreensão dos fundamentos do processo produtivo do mundo do trabalho. Portanto, remete a uma educação fundamentada na unidade teoria e prática, que permite romper com o caráter, predominantemente, instrumental das ferramentas de labor para o mercado de trabalho, capaz de promover a compreensão dos fundamentos históricos da produção da ciência e da tecnologia na RFEPCT.

De tal modo, amparadas em Saviani (2008) e Antunes.R (2009), esta investigação compreende a docência como uma atividade de trabalho. Por certo, corroboramos com as autoras Gatti, Barreto e André (2011), quando indicam a baixa atratividade à docência quando se consideram a carreira, as condições de trabalho e a valorização social, pois, de acordo com Antunes.R (2009, p.55), o “desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direitos, esse é o desenho mais frequente da nossa classe trabalhadora”, que impacta diretamente no modo de compreender o(s) sentido(s) atribuído(s) à ação docente, principalmente ante a retomada de projetos neoliberais.

Nessa conjuntura, entendemos, nesta tese, que ao buscar compreender o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos(as) professores(as) do IF-I à sua ação docente, reconhecemos, conforme os(as)

autores(as) supracitados(as), que a docência é permeada por intervenientes decorrentes das condições históricas da educação escolar e trabalho docente no Brasil.

Nesse sentido, segundo Antunes.R (2009), a especificidade primária de trabalho é uma característica particular, peculiar, particular e exclusiva da relação de transformação da natureza pelo ser humano, que parte desta, mas que a adapta e a humaniza. Portanto, o trabalho é, assim, a relação humana de mediação com a natureza, relação resultante na própria humanidade do ser humano, sua característica humana.

Por certo, considerando o trabalho como uma atividade exclusivamente humana e necessária à vida humana, mas posto numa lógica capitalista, Saviani (2012), em sua pedagogia histórico-crítica, indica o(a) trabalhador(a) como aquele(a) que se aliena de seu trabalho por ser obrigado(a) a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência.

Saviani (2012) afere que a essência do ser humano é o trabalho e essa essência não é, então, dada ao ser humano, e não é algo que precede a existência desse. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios seres humanos. Portanto, a essência dos seres humanos é um fenômeno humano, é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda ao longo do tempo, é, desse modo, um processo histórico. Partindo dessa ideia do autor, pode-se compreender e reconhecer a educação como formação humana, uma vez que, os sujeitos se constroem no e pelo trabalho que produzem ao longo da história, ou seja, o trabalho é, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana, em seu conjunto e por consequência, o que fundamenta e determina a educação. Nessa perspectiva, em qualquer contexto social, o trabalho se comporta como princípio educativo: “[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (Saviani, 2003, p. 161).

Por conseguinte, aferimos que consideramos o trabalho docente do IF-I como uma atividade complexa, pois, conforme os(as) autores(as) supracitados(as), a docência fundamenta e determina a educação escolar-institucional, e, portanto, a temos como princípio educativo. Nessa direção, temos o entendimento de sentido a partir da compreensão que os sujeitos demonstram apreender subjetivamente o trabalho que desenvolvem como princípio educativo da vida, notadamente, para o caso deste estudo, na sua dimensão na atividade de trabalho docente no IF-I.

Por certo, Nóvoa (1995) indica que é necessário, por conseguinte, compreender que o trabalho docente deva ser investigado para além de uma concepção de base de conhecimentos necessários apenas ao exercício profissional, mas que vise considerar o sujeito/docente, seu contexto social e o que

é o(a) professor(a) ante a sua história e as suas experiências de vida.

2.2.2 Política de atuação, performatividade e o trabalho docente diante o ensino verticalizado no IF-I: diálogos conceituais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O conceito de política de atuação procura compreender a política como um processo dinâmico, criativo e não-linear, atendendo ao pressuposto de que as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias, nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer é

estreitada ou alterada” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 21). Nessa perspectiva, observamos que a política que prevê a oferta do ensino verticalizado nos IF não apresenta, em suas diretrizes, ações previstas ao efetivo trabalho docente ante o processo de verticalização vivenciado por esses sujeitos, fato que pressupõe ser o contexto institucional, em que “atuam” o ensino verticalizado, determinante para efetiva percepção destas, pois envolve os processos criativos de interpretação e tradução dos sujeitos que atuam diretamente (Ball, Maguire e Braun, 2021).

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

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

O conceito de atuação da política é bem explanado pelos autores Ball, Maguire e Braun (p. 143, 2021) na obra intitulada: “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, que trazem, como ponto central, uma investigação do processo de atuação da política a partir de seu país de origem, a Inglaterra, pois consideram que “as escolas são aqui tratadas não como casos a serem comparados ou como amostras exemplares a terem seus resultados extrapolados para todo sistema. As escolas, inseridas em uma dinâmica complexa, são o centro da atuação política: entidades que não são simples nem coerentes, mas uma rede precária de diferentes e sobrepostos grupos de pessoas, artefatos e práticas”.

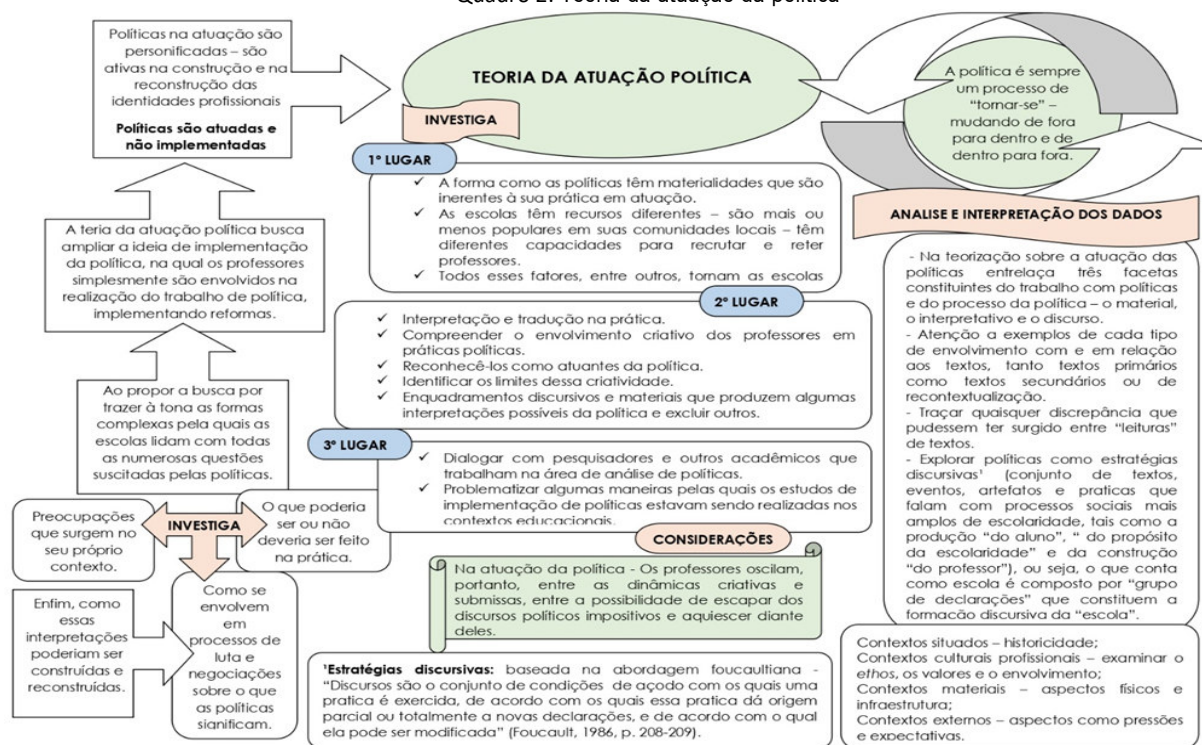
Para construir a teoria da atuação da política, são recorrentes as referências aos teóricos que Ball (2011) articula em trabalhos anteriores, tal como Foucault e Barthes, mas também são feitas referências à Actor-Network-Theory (ANT), à abordagem do ciclo de políticas e a Fairclough. Os(as)

autores(as) Ball, Maguire e Braun (2021) retomam as noções de política como texto e política como discurso, para alegar que os textos das políticas educacionais tendem a ser escritos de forma autoritária e persuasiva, sendo reinterpretados e traduzidos quando postos em atuação, ou seja, na prática, os “atores políticos” utilizam-se de diversos recursos, produzindo suas leituras e interpretações, com base em suas experiências, ceticismos e críticas. Conforme os(as) autores(as), as políticas na atuação são compreendidas como estratégias discursivas para produzir o(a) aluno(a), o propósito da escolarização e o(a) professor(a).

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

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

Quadro 2: Teoria da atuação da política



Fonte: Ball, Maguire e Braun (2021)

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

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

Por certo, a tradução, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), é o processo interativo que contempla as ações previstas aos(as) docentes, mediadas pelo texto da política e pelo contexto da instituição escolar, em específico desta pesquisa, o IF-I, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gestão, planejamento, publicações em periódicos, organização de eventos, submissão e desenvolvimento

de projetos, enfim, todos os elementos que compõem a prática pedagógica docente na instituição. Esse processo interativo se dá permeado pela performatividade esperada dos(as) docentes do IF-I e traduz o(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente que desempenham na instituição.

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

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

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

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

Conforme a política de criação dos IF, o que antes, na historicidade das instituições que antecedem a RFEPCT, era tido como instrumento de política voltado para classes trabalhadoras desprovidas, se configura na implementação da política como um espaço público democrático de oferta de educação, ciência e tecnologia. De acordo com o texto da política, os IF são instituições destinadas a

oferecer cursos técnicos, de graduação (bacharelado e licenciatura), ensino médio e técnico na modalidade de jovens e adultos, especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Uma configuração institucional que permite uma articulação entre a educação básica e o ensino superior, aos(as) docentes compete percorrer níveis e modalidades diferentes de ensino, e, aos(as) estudantes, a compartilhar espaços de aprendizagem, verticalizando, dessa forma, o trabalho docente nessas instituições.

Numa leitura atenta do texto da política de criação dos IF, o ensino verticalizado proposto se mostra materializar no modo como a RFEPCT se estrutura. Todavia, nesta investigação, analisamos com afinco a interpretação e tradução - elementos da política de atuação – por meio do(s) sentido(s) que os sujeitos professores(as) do IF-I atribuem, ante a performatividade, ao que denominamos, nesta tese, de verticalização do trabalho docente no IF-I.

Na sequência, seguimos para a discussão teórica dos demais conceitos adotados nesta investigação.

CAPÍTULO III

PROFESSORES, PROFESSORAS: CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IF-I SOB A ÓTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO

Neste capítulo, abordamos contributos teóricos para compreensão e interlocução de gênero na docência, seguidas da contextualização dos conceitos de *habitus* e Poder Simbólico, e, ao final, estabelecemos um diálogo entre tais conceitos à docência nos IF, sob a ótica das relações sociais de gênero, uma vez que compreendemos que a ação docente para o homem e para a mulher, historicamente, se dão de modos distintos e, portanto, devem ser compreendidos considerando tais diferenças.

Nessa perspectiva, considerando o objeto de estudo desta investigação, para conduzir tal articulação, nos amparamos, teoricamente, nos(as) autores(as): Scott (1995), Louro (2004, 2014), Hirata (2002, 2007, 2014, 2015, 2018), Hypolito (2010, 2011, 2020) e Bourdieu (2011). Os conceitos de *habitus* e poder simbólico de Bourdieu (2011) são mobilizados nesta discussão, por se alinharem a busca por uma sustentação teórica articulada aos caminhos teóricos adotados nesta investigação.

De tal modo, o texto divide-se em três partes, inicialmente, trazemos a abordagem teórica que nos permitiu a compreensão e interlocução de gênero na docência, acompanhada dos estudos dos conceitos de *habitus* e de poder simbólico associados ao gênero e à docência. Em seguida, apresentamos a busca por estudos que articulam a docência na EPT às relações sociais de gênero.

Os conceitos de Bourdieu (2011), do mesmo modo, contribuíram, quando nos propusemos, nesta investigação, a (re)pensar o trabalho docente no IF-I também sob a ótica das relações sociais e de gênero, uma vez que compreendemos que a docência se dá, historicamente, de modo distinto para homens e mulheres. A divisão sexual do trabalho é, portanto, um fenômeno histórico, pois se modifica de acordo com as condições sociais postuladas pela lógica neoliberal da sociedade. Nessa direção, fez-se inevitável, a esta investigação considerar o gênero, conforme Nogueira (2010), elucida como constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres no trabalho docente no IF-I, por compreender que essas relações, em qualquer configuração social ou profissional, têm a base de sustentação na divisão sexual do trabalho.

A divisão social do trabalho, processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social são diferenciadas, especializadas e desempenhadas por diferentes pessoas, pode ocorrer, segundo

Nogueira (2004), por meio da separação das atividades de produção de bens e serviços, de acordo com o sexo das pessoas que as realizam, entendida como a divisão sexual do trabalho.

A emergência do conceito de gênero, segundo Scott (1995), na busca para explicar as relações entre homens e mulheres permitiu perceber que os papéis masculinos e femininos são construções sociais, nas quais relações de poder e hierarquias estão presentes. A divisão sexual do trabalho deixa de ser vista como um processo natural, mas como uma expressão da assimetria das relações entre homens e mulheres.

Logo, entendemos, conforme Scott (1995, p. 86), gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder”. De tal modo, Scott (1995) nos auxilia a compreender que gênero e poder são construções recíprocas, portanto, as mudanças e crises sociais, que fazem parte da dinâmica da transformação política e social em diferentes tempos e lugares, surgem em contextos desiguais frente às relações sociais de gênero articulados a relações de poder.

De tal modo, as condutas sociais estão articuladas com as relações de poder que vão sendo incorporadas como *habitus*, consolidando-se *habitus* masculinos e *habitus* femininos, baseados numa divisão social e sexual do trabalho, entendidas por Bourdieu (2011) como o poder simbólico. Assim constituídos historicamente, os *habitus* vão implicar, de um lado, poder dos homens sobre as mulheres e, do outro, mulheres, hierarquicamente, submetidas aos homens, uma vez que segundo, Bourdieu (2011, p. 16), “o poder simbólico se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”.

Para Bourdieu (2011, p. 157), “os homens são também prisioneiros e insidiosamente vítimas da representação dominante, ainda que essa esteja perfeitamente de acordo com seus interesses”, sendo necessário conhecer a condição de homens e mulheres na sociedade contemporânea. A dominação masculina, como bem afirma esse autor, é uma das várias formas de manifestação da violência simbólica, que é uma “violência suave, insensível, invisível para suas próprias vítimas, que se exerce, essencialmente, pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desenvolvimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (Bourdieu, 2011, p. 7-8).

Esta violência simbólica que Bourdieu (2011) explica não é exercida apenas sobre os dominados. Para que o domínio se perpetue e não seja percebido pelo(a) oprimido(a), é preciso que não só as

identidades dos dominados, mas também as dos dominantes, sejam construídas em conformidade com o modelo de comportamento em que dominado(a) e dominante não têm a mais leve transgressão e o mais ligeiro desvio à norma. Dessa forma, as relações sociais e de gênero na sociedade patriarcal podem ser entendidas, em sua maioria, como uma violência simbólica que garante a reprodução das estruturas de domínio.

As afirmações do autor contribuem, segundo Louro (2014), para que se reflita sobre as funções sociais do homem e da mulher, dando visibilidade à necessidade de se demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas, que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Nessa direção, amparadas em Louro (2014), ao se debruçar em compreender o trabalho docente numa instituição advinda de instituições agrícolas, que eram historicamente compostas majoritariamente por professores homens, é possível desvelar e problematizar as relações de gênero que se consolidam no contexto da docência dessa instituição.

3.1 Estudos teóricos para compreensão e interlocução de gênero na docência

A divisão social do trabalho, de acordo com Scott (1995), é o processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social são diferenciadas, especializadas e desempenhadas por diferentes pessoas. Dessa maneira, esta acaba por determinar quais atividades de produção de bens e serviços são destinadas para serem desempenhadas por homens e/ou por mulheres, designação entendida como a divisão sexual do trabalho.

Considerando o gênero, amparadas na autora como constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, para compreender essas relações, em qualquer configuração social ou profissional, é preciso recorrer às bases de sustentação que se encontram historicamente na divisão sexual do trabalho, para conseguir, então, compreender como estas perpassam a docência e influenciam os professores e as professoras que nela atuam.

A partir da divisão sexual do trabalho, em meados do século XIX, tem sido intenso o movimento de teóricos dedicados a estudos direcionados para a interlocução de gênero e docência. Para conduzir as discussões que propomos neste capítulo nos amparamos na esteira de teóricos como: Scott (1995),

Louro (2004, 2014), Hirata (2002, 2007, 2014, 2015, 2018), Hypolito (2010, 2011, 2020) e Bourdieu (2011), que defendem que sob a ótica das relações sociais de gênero, à docência, historicamente, se dá de modo distinto para o professor e para a professora.

Os estudos de Louro (2004, p. 96-97) indicam que, historicamente, o magistério exercido por mulheres estruturou-se no Brasil a partir da divisão sexual do trabalho, ocorrida por volta do “[...] século XIX, em processo de feminização, pois o magistério precisava tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc, para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente”.

Louro (2004) nos esclarece que, ao inferimos acerca da divisão sexual do trabalho, no século XIX, temos, como elemento do desenvolvimento do sistema capitalista/patriarcal, a concretização das bases materiais e simbólicas da divisão sexual do trabalho. No século XX, a partir dos anos de 1970, o feminismo analisou e teorizou acerca dessa divisão, avançando na teoria crítica e pondo em questionamento o conceito de trabalho, que, até então, fora mencionado apenas ao trabalho produtivo, especialmente pela economia e pelas ciências sociais.

De acordo com Scott (1995), por volta do final do século XIX, se estabeleceu, de forma mais forte, a associação de mulheres com mão de obra desvalorizada, pois, frequentemente, ao longo da história da sociedade de classes, às mulheres eram reservados espaços específicos, caracterizados por uma inferioridade hierárquica, por atividades adaptadas às suas capacidades consideradas “inatas”. As atividades que requeriam delicadeza, paciência e perseverança eram oferecidas às mulheres, enquanto atividades que requeriam força muscular, velocidade e habilidade eram destinadas aos homens. De acordo com a autora, as atividades de trabalho são distribuídas na sociedade patriarcal, ante

Uma forma de organização social, na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens, e 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (Scott, 1995, p. 178).

Nessa perspectiva de Scott (1995), o patriarcalismo perpassa a divisão sexual do trabalho, possibilitando a designação de mulheres a trabalhos com ocupações precárias. O emprego “precarizado” ao trabalho, todavia, não se restringe somente às mulheres, possibilitando a conjectura de que o trabalho

feminino representa um teste de viabilidade desse modelo para toda a classe trabalhadora, uma vez que “as mulheres foram pioneiras ao ocupar postos de trabalhos precários, que estavam por vir para ambos os sexos, no contexto da reestruturação produtiva” (Scott, 1995, p. 173).

A precarização do trabalho, conforme Antunes.R (2009), é o retrato mais crítico da classe trabalhadora no século XXI, determinado pela ausência ou existência parcial de garantias legais, no trabalho flexibilizado, temporário ou parcial, inculido na insegurança diária do desemprego estrutural e nas incertezas dos desdobramentos econômicos do capitalismo global. Esse retrato pode se intensificar quando é um trabalho desenvolvido por mulheres, sendo, “nesse contexto, que o capital, em escala global, veio redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho – o trabalho precário – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa” (Antunes.R, 2009, p. 233).

Ampliando essa perspectiva, Louro (2014) relata que as atividades de trabalho têm apresentado um elemento praticamente constante, a permanência das desigualdades de gênero, no que se refere também aos rendimentos salariais. De tal modo, a feminização de uma atividade profissional pode vir acompanhada por um processo de rebaixamento salarial e de desvalorização da atividade, e se é o gênero o elemento fundamental para que essa situação se configure, é preciso compreender como se constitui essa categoria de análise nas relações de trabalho.

Nessa perspectiva, sustentadas em Scott (1995), é fundamental articular a divisão sexual do trabalho, relações sociais de gênero à ação docente como atividade de trabalho historicamente desenvolvida majoritariamente por mulheres. Para tanto, é importante, num recorte histórico sobre os estudos feministas, compreender como as diferenças sociais, que se constatavam a partir da divisão sexual do trabalho, não eram dependentes do ‘sexo’ como questão biológica, mas eram definidos pelo ‘gênero’ e, portanto, ligadas à cultura.

De tal modo, Bourdieu (2011, p.100) nos auxilia quando elucida que as diferenças de sexo e gênero são produto de “um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social”, exercido sobre os corpos e as mentes,

um trabalho histórico de des-historicização”, que inverte “a relação entre as causas e os efeitos e [faz] ver uma construção social naturalizada (os gêneros como *habitus* sexuais), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade, como também da representação da realidade (Bourdieu, 2011, p. 9-10).

A emergência evidenciada pelos(as) autores(as) supracitados(as) de se considerar o gênero para explicar as relações sociais entre homens e mulheres permitiu perceber que os papéis sociais masculinos e femininos são construções sociais e culturais, nas quais relações de poder e hierarquias estão presentes. A divisão sexual do trabalho deixa de ser vista como um processo natural, mas como uma expressão da assimetria das relações entre homens e mulheres, conforme Scott (1995) afirma que

A divisão do trabalho entre homens e mulheres é parte integrante da divisão social do trabalho e que, do nascimento do capitalismo ao período atual, as modalidades da divisão do trabalho entre os sexos, tanto no trabalho assalariado, quanto no trabalho doméstico, evoluem no tempo de maneira concomitante às relações de produção [...] que a divisão do trabalho entre os sexos remete à relação social homens-mulheres, que atravessa e é atravessada pelas outras modalidades da divisão social do trabalho (SCOTT, 1995, p. 179).

Nessa perspectiva teórica, entende-se gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Trabalhamos, então, com o entendimento de Scott (1995), o qual, ao desenvolver suas ideias, nos conduz à inferência de que gênero e poder são construções recíprocas. Nessa conjuntura, as mudanças e crises sociais que surgem de contextos desiguais que fazem parte da dinâmica da transformação política e social, em diferentes tempos e lugares, remete a entender que homens e mulheres, vistos como masculino e feminino, são articulados a relações de poder.

Dessa forma, Carvalho (1998, p. 26) afirma que as relações de poder entre homens e mulheres vão se constituindo como fatores que favorecem sua distinção “numa base a partir da qual se poderia identificar o lugar do homem e da mulher nos aspectos psicológicos, culturais, sociais e econômicos da vida humana, de forma transcultural”.

Os apontamentos de Carvalho (1998) contribuem, segundo Louro (2014, p. 25), para que se reflita sobre as funções sociais do homem e da mulher, dando visibilidade à necessidade de se “demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas [...] importa observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”.

Expandindo os sentidos e a argumentação de Louro (2014), pensar em gênero é pensar na possibilidade de se entender como as relações de gênero se consolidam na sociedade e como estabelecem a divisão sexual dos espaços sociais que homens e mulheres ocupam, uma vez que a

sociedade incorporou essa divisão desde “quando a urbanização e a industrialização provocaram mudanças profundas nas formas de organização da vida social [...]” (Carvalho, 1998, p. 27).

Ressaltamos, conforme Carvalho (1998), que a divisão social e sexual do trabalho é utilizada aqui para se compreender como a atividade docente foi sendo historicamente atribuída às mulheres como extensão das atividades de trabalho designadas socialmente a elas, confinadas à esfera “da reprodução doméstica e vida pessoal” e excluídas “da produção social do Estado”, considerando-se esta como a esfera dominante, identificada com os homens (Carvalho, 1998, p. 26). De tal modo, segundo Bourdieu (2011), o poder simbólico é o poder de construção da realidade social conferida para os homens e mulheres. Tal poder detém os meios de afirmar o sentido imediato do mundo, instituindo valores, classificações (hierarquia) e conceitos que se apresentam aos sujeitos, como espontâneos, naturais e desinteressados,

[...] a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou, até mesmo, como naturais (Bourdieu, 2011, p. 10).

Por certo, discorrer a respeito da divisão das funções sociais entre homens e mulheres significa remeter também ao conceito de “masculinidade hegemônica”, elucidada por Connell e Messerschmidt (2016), a qual pretende explicar como se tornam legítimas no âmbito social, quando afirma que “A masculinidade hegemônica é a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta comumente aceita ao problema da legitimação do patriarcado, a posição dominante dos homens e da subordinação das mulheres” (Connell, 1995, p.192).

Corroborando com Connell e Messerschmidt (2016) observamos que os modelos de masculinidade estão constantemente a se modificar na história. O modo de ser homem depende do contexto histórico e cultural no qual se vive, ou seja, para cada sociedade existem modelos de masculinidade, também passíveis de modificações, e que o modo como os homens vivem os espaços ditos femininos ou masculinos está se referenciado ao contexto social em que vivem. Compreende-se por masculinidade(s), de acordo com Connell (1995, p. 188), como “a configuração da prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”

Para discutir a atividade docente do professor e da professora no IF-I, é importante “sempre lembrar das relações de poder que estão aí envolvidas” (Connell, 1995, p. 188), e que se constroem

como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e femininas, ora criando modalidades da divisão sexual de tarefas entre essas, pois tal instituição apresenta historicamente a herança de ser uma instituição advinda das antigas Escolas Agrícolas e CEFET, e que, portanto, pode apresentar distinções quanto à atividade docente exercida pelo professor e pela professora, numa perspectiva de considerar o IF-I como um espaço, dada sua historicidade, tido como masculino. Conforme Louro (2014, p. 52),

Há uma 'narrativa convencional' sobre a maneira como as masculinidades são construídas, e que supõe, por essa narrativa, que 'toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens'. Meninos e rapazes - em sua maioria - aprenderiam tal conduta e sentimentos e, assim, se afastariam do comportamento das mulheres. Mas esta seria apenas uma das histórias possíveis. Em outras palavras, o que se tem, aqui, seria uma representação do ser homem que é mais visível.

Desse modo, faz-se necessário compreender as relações de gênero como construídas histórica, cultural e socialmente, permeadas por relações de poder, considerando o que já está estabelecido socialmente, e também como homens e mulheres vivenciam, interiorizam suas experiências e dão significado a elas em seu contexto social. Da mesma forma, é necessário considerar a produção das subjetividades a partir das ações da humanidade devidamente historicizadas, considerando-as e relacionando-as com os sistemas de poder, já que, em conformidade com Scott (1995, p. 88), "gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente"

As diferenças entre as práticas sociais e de trabalho dos homens e das mulheres não se originam pelas diferenças biológicas, são, sobretudo, construções sociais e culturais que têm uma base material, política e ideológica, ou seja, a divisão sexual do trabalho que atribui atividades a homens e a mulheres, culturalmente e historicamente, são perpassadas por relações de poder em que estão inseridas e que vão configurando o que é entendido como masculino ou feminino.

Nessa conjuntura, amparadas em Bourdieu (2011) compreendemos que as condutas vão sendo incorporadas por meio do *habitus*, consolidando-se *habitus* masculinos e *habitus* femininos, baseados numa divisão social e sexual do trabalho, permeada por relações de poder. Assim constituídos historicamente, os *habitus* vão implicar, de um lado, poder dos homens sobre as mulheres e, do outro, mulheres hierarquicamente submetidas aos homens. Nessa direção, faz-se necessário compreender

melhor um mecanismo apresentado por Bourdieu (2011), que legitima o *habitus* presente nas relações sociais de gênero, que é o poder simbólico. Destarte, seguimos para uma breve discussão teórica sobre os conceitos de Bourdieu que nos auxiliam a problematizar a docência do IF-I do ponto de vista das relações sociais de gênero.

3.2 *Habitus* e Poder Simbólico: contextualizando conceitos

Para Bourdieu (2007), é preciso compreender as formas estruturantes das ações que estão no campo externo aos sujeitos e a forma como ocorre a apropriação e a interiorização por parte desses, criando-se disposições estruturadas que elaboram as práticas sociais. Necessariamente, o autor propõe sua construção teórica com caráter dialético, ao relacionar a esfera objetiva e subjetiva com os fatores que interagem para a construção das práticas sociais. Tal perspectiva teórica institui o desenvolvimento do conceito de *habitus*, que Bourdieu (2007a, p. 191) confere como um “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

De acordo com Bourdieu (2011), *habitus* é um conjunto de valores, costumes e formas de percepções dominantes de esquemas de pensamento incorporados pelo sujeito que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. Como um esquema de pensamento, em geral inconsciente, mantido de acordo com o autor por relações de dominação, atua como um princípio gerador de estratégias culturais que permitem ao indivíduo enfrentar situações imprevisíveis ou improvisações reguladas na sociedade. Nessa perspectiva, o conceito de *habitus* é determinado pela condição de classe social e tido como uma definição que nos permite conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e realidades individuais dos indivíduos na sociedade, ou seja, auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos (Bourdieu, 2011). Corroborando com o autor, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são, antes, produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura social do campo onde está inserida.

Habitus, segundo o autor, pode ser entendido, então, como um instrumento conceptual que permite refletir a relação social e cultural, ou seja, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Visto por esse prisma, o *habitus* pode ser considerado como um caminho, uma mediação do passado e do presente, uma história sendo construída ou a expressão de uma identidade social em constituição.

Nessa direção, as funções sociais atribuídas às mulheres e aos homens são mantidas “porque ela está presente, em estado objetivado, no mundo social e também, em estado incorporado, nos *habitus*, onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e ação [...]” (Bourdieu, 2011, p.137). Desse modo, as funções sociais são tomadas quase como imperceptíveis, em relações de dominação perante um “sistema de percepção, de pensamento e ação” nos diferentes campos da sociedade capitalista e patriarcal. Portanto, segundo Bourdieu (2011), podemos aferir que há uma relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo, uma vez que o *habitus* se mantém de acordo com o campo em que se situa.

O campo das instituições educacionais – *lócus* dessa investigação, é um campo composto por agentes sociais portadores de um *quantum* de capital de diversas naturezas, seja: capital cultural, capital social, capital político, capital artístico, capital esportivo, capital econômico, que se estruturam e produzem um *habitus*. Para Bourdieu (2011), a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo, pois, delimitada por valores ou formas de capital que lhe dão sustentação, a dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os atores sociais designam manter ou alterar, por meio de relações de força entre os campos e a distribuição das formas para cada capital específico.

Por certo, o capital cultural produzido no campo das instituições educacionais determina divisões para a atividade humana, nas quais se desenrolam lutas pela detenção do poder simbólico que produz e confirma significados nelas ali produzidos e reproduzidos. Esses conflitos consagram valores que se tornam aceitáveis nesses espaços sociais com a força simbólica, a qual é “uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos.” (Bourdieu, 2011, p. 50).

Na perspectiva de Bourdieu (2011), o exercício deste poder se faz, principalmente, por meio do poder simbólico que se expressa na imposição legítima com a interiorização da cultura dominante por meio de uma correlação entre as desigualdades sociais vigentes, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída – é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irreduzível, universal. As posições mais elevadas e prestigiadas nas instituições educacionais tendem a ser ocupadas pelos sujeitos pertencentes aos grupos socialmente dominantes, detentores do capital cultural dominante, favorecendo o poder simbólico nesses espaços sociais, pois, segundo Bourdieu (2011, p.137), a “dominação masculina está suficientemente assegurada para precisar de justificação:

ela pode se contentar em ser e em dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência”.

Para Bourdieu (2011, p. 157), “os homens são também prisioneiros e insidiosamente vítimas da representação dominante, ainda que essa esteja perfeitamente de acordo com seus interesses”. A sociedade está estruturada na dominação masculina, como bem alerta esse autor, sendo esta uma das várias formas de manifestação do poder simbólico, que é “suave, insensível, invisível para suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desenvolvimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (Bourdieu, 2011, p. 7-8).

Conforme Bourdieu (2011), o poder simbólico não é exercido apenas sobre os dominados, uma vez que este ocorre por meio de sistemas simbólicos que

[...] são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo, assim, para a submissão inconsciente dos dominados (Bourdieu, 2011, p.11).

Para que o domínio se perpetue e não seja percebido pelo(a) oprimido(a), é preciso que não só as identidades dos dominados, mas também as dos dominantes, sejam construídas em conformidade com o modelo de comportamento em que dominado(a) e dominante não têm a mais leve transgressão e o mais ligeiro desvio à norma. Dessa forma, as relações sociais de gênero, na sociedade histórica e estruturalmente machista e patriarcal, podem ser entendidas, em sua maioria, como um poder simbólico que garante a reprodução das estruturas de domínio, quando

As próprias mulheres aplicam, a toda realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas, esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que ‘faz’, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre (Bourdieu, 2011, p. 45).

Desse modo, o poder simbólico, segundo o autor, é o processo que promove a manutenção e reprodução das estruturas estabelecidas nas relações sociais de gênero historicamente construídas e (re)construídas na sociedade. Nessa perspectiva, o poder simbólico é exercido por meio de um conjunto

de mecanismos de conservação e reprodução das estruturas de domínio de homens sobre mulheres, manifestadas pelo *habitus* nos diferentes campos sociais.

3.3 Entrelaçando conceitos: (re)pensar a docência nos IF sob a ótica das relações sociais de gênero

Nesse percurso teórico proposto, vale destacar que compreendemos a categoria gênero como um elemento que se encontra entrelaçado às relações sociais, que possuem, como base, as diferenças entre os sexos, construídas e mantidas por meio do poder simbólico e o *habitus* cultural da sociedade capitalista e patriarcal. Tal perspectiva contribui para problematizarmos a relação existente entre a docência, especificamente na EPT, exercida tanto por homens, como por mulheres.

Para Bourdieu (2011, p. 85), a ordem masculina tem sido reproduzida, “por vezes, à custa de mudanças reais ou aparentes, por meio de mecanismos estruturais (como os que asseguram a reprodução da divisão sexual do trabalho)” e de estratégias educativas de diferenciação entre masculinização ou feminilização. Perante a constância e a permanência da dominação nas relações sociais de gênero, em meio a possíveis mudanças na condição das “escolhas” profissionais das mulheres, Bourdieu (2011, p. 87) ressalta a importância de:

(...) descrever e analisar a (re)construção social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e divisão geradores dos gêneros e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais no contexto das transformações dos mecanismos e das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros.

Também para Louro (2014), as instituições educacionais são uma das responsáveis pela produção e reprodução de diferenças e desigualdades, entre elas, as relativas ao sexo e ao gênero, utilizando-se de mecanismos de classificação: adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas. A respeito desse controle apontado por Louro (2014), a autora propõe-se a refletir, considerando as relações sociais de gênero, sobre as políticas educacionais que regem as instituições educacionais, pois estas são formas de controle do Estado difundidas numa ordem masculina patriarcal por meio de mecanismos estruturantes.

A somatização das relações sociais de dominação como ‘escolhas naturais’ é obtida “à custa, e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua” (Bourdieu, 2011, p.184), ou seja, um trabalho incessante de reprodução, em que “identidades distintas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em *habitus* claramente diferenciados, segundo o princípio de

divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio”. (Bourdieu, 2011, p. 184). Esse *habitus* é percebido no cotidiano das instituições educacionais nas relações sociais de homens e mulheres que, assim, poderão ‘escolher’ as profissões que pretendem seguir.

Carvalho (1998) alerta-nos para a definição dada ao ser menino e ser menina perante a sociedade, refletindo sobre como essas “escolhas” influenciam na concepção das identidades dos(as) indivíduos que frequentam as instituições educacionais. Essas escolhas indicadas nas relações sociais como naturais norteiam também a “escolha” das mulheres pela docência. Isto remete refletir sobre as influências que as mulheres sofrem quando os atrativos que elas teriam para o exercício do magistério são considerados como processos “naturalizados” na sociedade, visto que a atividade docente tornou-se historicamente feminina.

No entanto, já a docência nos IF, por sua história institucional, se destinava a ser desenvolvida por professores homens, pois, como já dito, as instituições que precedem os IF ofertavam, em sua grande maioria, cursos voltados para a formação na área agrícola e industrial, logo, muito associada a uma área social em que o homem sempre teve um papel dominante. Contudo, a partir da implantação e expansão da RFEPCT, este cenário começa a se modificar com a ampliação de mais cursos técnicos, tecnológicos e de graduação nas mais diversas áreas de conhecimento e, conseqüentemente, ao ampliar as áreas de conhecimento, inicia-se o ingresso de mulheres, tanto como professoras, como discentes, num espaço que, em sua história, era composto, majoritariamente, por professores e estudantes homens.

Anne Witz (1992) ressalta que a distribuição no espaço social de profissões por gênero não é gratuita, mas corresponde a estratégias definidas essencialmente pelo gênero masculino, com vista a demarcarem os espaços a serem ocupados por si ou por mulheres. A autora sintetiza as posições de três investigadores, salientando que Freidson (1977, in Witz, 1992, p.44) defende que os médicos, por exemplo, procuram uma posição de dominação e o monopólio ocupacional na divisão do trabalho na área da saúde, utilizando estratégias de exclusão, cujo objetivo é o controle intra-ocupacional; ao mesmo tempo, promovem estratégias de demarcação, cujo objetivo é o controle inter-ocupacional da divisão interna do trabalho.

Kreckel (1980, in Witz, 1992, p.46) apresenta outra posição, entendendo a exclusão como um processo que envolve subordinação e a demarcação como uma relação horizontal de negociação entre grupos ocupacionais, em que as esferas de competência e de controle são mutuamente negociadas.

Por fim, Larkin (1983, in Witz, 1992, p.47) utiliza o termo ‘imperialismo ocupacional’ em vez de demarcação, entendido aquele como uma área de conflito e tensão entre grupos, em que se verifica um diferencial de acesso aos recursos de poder externo.

Estas diferentes estratégias parecem vitais para a compreensão de como as relações desiguais de gênero são criadas e sustentadas com vista a uma hierarquia ocupacional no mercado de trabalho capitalista. Com elas, o gênero masculino procura apoderar-se das profissões com maior prestígio social a que está normalmente associada uma maior remuneração, deixando para as mulheres outros espaços socialmente ainda pouco reconhecidos.

Apple diz que os professores são “atores de gênero” (1988, p.100), ou seja, que se podem encontrar diferenças na afirmação de uma profissão, conforme a composição desta em termos de gênero. Essa aceção vem apoiar a premissa de que todos os atores são ativos na consolidação das profissões, dependendo do seu gênero as estratégias que selecionam para o fazerem.

Para contextualização do cenário a que nos referimos quanto a importância de promover mais pesquisas sobre a temática tratada neste capítulo, realizamos uma busca ao órgão público do Brasil de Catálogo de Teses e Dissertações – Capes -, e constatamos que, desde a criação da RFEPCT, no ano de 2008, poucos são os estudos que versam, especificamente, a respeito da temática de relacionar a docência na EPT às relações sociais de gênero. Dentre as teses disponíveis no referido catálogo, Santos (2013), em sua tese, nos revela que, no Brasil, a presença de mulheres em cursos da RFEPCT, cujas profissões são associadas aos trabalhos atribuídos como masculinos, vem crescendo. Embora a tese de Santos (2013) tenha como foco os discentes da RFEPCT, a autora traz elementos pertinentes para a reflexão das relações sociais de gênero nos IF, quanto à ideia de que novas configurações profissionais ergueram-se, em virtude de estarem as mulheres cursando carreiras outrora consideradas masculinas e em destaque para essa discussão, numa instituição que advém de instituições historicamente compostas, em sua maioria, por professores e alunos homens.

Na busca ao referido catálogo da Capes, ao utilizar os descritores: docência, gênero, Educação Profissional e Tecnológica, apareceram 14.488,48 pesquisas desenvolvidas que estabelecem certa relação com os descritores elucidados, sendo que dessas 9.673,78 são pesquisas de mestrado, e 3.507,86 são pesquisas de doutorado. Os dados identificados sugerem que há um número mais expressivo de pesquisas de mestrado sendo desenvolvidas a partir do ano de 2008, que buscam articular a docência na EPT e RFEPCT ao gênero.

Em contrapartida, Souza e Lima Neto, (2019) apresentam uma pesquisa bibliográfica que objetivou esboçar algumas considerações epistemológicas acerca das questões de gênero no contexto da produção científica da EPT, por meio do mapeamento da quantidade dos trabalhos de pós-graduação disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, cujos objetos tangenciavam a temática, no período de 2008 a 2019. Os(as) autores identificaram a existência de apenas treze manuscritos centrados na temática, indicando a escassez de estudos que articulem, efetivamente, as relações sociais de gênero na EPT. Tal fato sinalizado pelos(as) autores(as) indica que, embora os descritores apontem o avanço de produções neste âmbito, estas não estão diretamente ligadas à efetiva discussão epistemológica de gênero e EPT, mas trazem a articulação da docência ao conceito de gênero textual.

Todavia, por meio desta busca, identificamos também que a maioria das pesquisas que buscam fazer a efetiva articulação entre as relações sociais de gênero e EPT foram desenvolvidas em Programas de Mestrado de Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando quão a formação continuada voltada para a EPT vem crescendo no Brasil, após a implantação da RFEPCT. Entretanto, é válido considerar que, com a implantação e expansão da RFEPCT, esse cenário vem sendo modificado, pois se ampliou a oferta de diversos cursos nas diferentes áreas de conhecimento, favorecendo o ingresso da mulher à docência na EPT.

Durante a apreciação das pesquisas desenvolvidas que sinalizam articulações mais vinculadas à discussão efetiva da docência na RFEPCT e as relações sociais de gênero, destacamos a pesquisa conduzida por Lima Neto et al. (2021) no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, situada no âmbito de estudos da EPT, relações de gênero, corpo e sexualidade, e que buscou ampliar a compreensão da EPT como campo epistêmico em construção e consolidação, ao promover uma pesquisa envolvendo os IF, universidades brasileiras e instituições francesas. Esta pesquisa investigou dispositivos de disciplinamento do corpo e de criação de estereótipos ligados às profissões em termos de femininização e masculinização na EPT, que, segundo os(as) autores(as), não se tem uma tradição consolidada de estudos dessa ordem, ainda que estejam crescendo, ao passo que tais questões são concretas e incidem nas instituições educacionais e sobre a dinâmica produtiva e de desenvolvimento científico-tecnológico, associada à divisão sexual do trabalho.

Já Araújo e Oliveira (2022) desenvolveram uma pesquisa, de revisão bibliográfica, que objetivou identificar a trajetória da mulher na história da EPT, apresentando que, neste contexto, há assimetrias

de gênero que foram constituídas historicamente, com lugares “destinados” às mulheres nos cursos de formação profissional ofertados nas instituições de EPT brasileiras. As autoras verificaram, por meio do estudo bibliográfico, a persistência de padrões históricos de diferenciação sexual nas carreiras escolares e profissionalizantes e a delimitação, mesmo que simbólica, de espaços masculinos em detrimento de espaços femininos.

Nesse âmbito, Hirata (2002, 2007) afirma, em seus estudos, que o magistério no Brasil é uma profissão, na qual as mulheres predominam, mas a autora alerta para quando se constata o pequeno número de professoras atuando, por exemplo, nos cursos de engenharia, pois se pode interpretar que, nesta área de conhecimento, há complexidades nas relações de gênero ligadas à docência, que advém desde a formação, porque, conforme a autora, os cursos das engenharias são compostos predominantemente por professores homens. Isto que a autora pontua, reflete o contexto do IF-I, pois, na instituição, há a predominância de oferta de cursos nas áreas de conhecimento das engenharias, agrícolas e industriais.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) partem da conjectura de que, inicialmente, é necessário compreender que homens e mulheres são seres sócio-históricos que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais. É fato que as questões de gênero são determinantes nas escolhas profissionais de homens e mulheres, e a educação, enquanto um processo de socialização dos indivíduos, constitui-se num elemento que pode contribuir na reprodução dessa divisão, portanto, inferimos que a categoria gênero deve ser considerada nas discussões sobre a docência na EPT, pois estes sujeitos atuam e/ou atuarão como professores(as) em instituições de ensino voltadas para o mundo do trabalho. Logo, defendemos a discussão das relações sociais de gênero nas instituições que ofertam a EPT, tal quão a RFEPCT, para além da docência, mas por corroborar que as relações sociais de gênero estão presentes nas instituições como um todo e perpassam todos os sujeitos destas, desde os cursos ofertados nestas.

Apoiadas em Bourdieu (2011), compreendemos que as representações de gênero existentes na sociedade se refletem na identidade do(a) professor(a) que são constituídas no decorrer de todo processo formativo profissional inicial à docência, como também no espaço de atuação do trabalho e, portanto, são produzidas e estruturadas em meio a relações de poder presentes tanto nas instituições educacionais onde atuam, como nas IES que ofertam a formação de professores(as), pois, conforme Bourdieu (2011, p.7), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Enfim, buscamos entrelaçar os conceitos teóricos analíticos apresentados, a fim de (re)pensar o trabalho docente no IF-I, objeto de estudo desta tese, do ponto de vista das relações de gênero na docência da EPT e RFEPCT, assim como compreender os diferentes intervenientes presentes na atividade de trabalho dos professores e das professoras que compõem a RFEPCT - os IF.

Após a discussão acerca das interfaces teóricas adotadas no enquadramento teórico desta tese, seguimos para a segunda parte do texto da tese, referente à componente empírica desta investigação, em que apresento minha narrativa (auto)biográfica, o caminho metodológico adotado e trazemos à tona as narrativas professorais dos(as) docentes participantes da pesquisa, na tentativa de problematizá-las, de certa forma, diante das inquietações provocadas pelos questionamentos que permeiam esta pesquisa.

CAPÍTULO IV

NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DA PESQUISADORA: CONSTRUIR-ME, (DES)CONSTRUIR-ME E (RE)CONSTRUIR-ME

PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA

NARRATIVAS PROFESSORAIS DO TRABALHO DOCENTE NO IF-I



Figura 2: A Estudante. Anita Malfatti, 1915.

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

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,
Atento ao que eu sou e vejo.
Torno-me eles, e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce, e não meu.
Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.
Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu"?
Deus sabe, porque o escreveu.*

(Fernando Pessoa, Não sei quantas almas tenho)

Na busca por situar e me apresentar ao(a) leitor(a), de forma discursiva e histórica, teço neste capítulo, por meio de minha narrativa (auto)biográfica, uma análise crítica sucinta das atividades acadêmicas e

profissionais que venho desenvolvendo ao longo do meu período de formação entrelaçadas à minha história de vida. Nesse sentido, vejo-me como um indivíduo histórico, que se faz a partir dela e a produz. Percebendo-me como agente social de minha história, recorro à memória para descrição de minha trajetória histórica até o presente momento. Nessa perspectiva, destaco os elementos que constituem meu itinerário, que foram o alicerce da minha formação, e acredito ser um instrumento confessional de meu anseio de concretizar mais uma etapa estudantil de minha vida tão almejada – o doutoramento.

A escolha por este poema de Fernando Pessoa, como epígrafe de abertura de minha narrativa (auto)biográfica, se deu por ele apresentar, como referência, a possibilidade de a pessoa tentar se conhecer em outras formas de ser, a necessidade de se transformar em outros, extravasar-se. Nesse movimento *“atento ao que eu sou e vejo”*, que tento descrever, por meio de minha memória, minha ânsia pelo misterioso e fascinante conhecimento.

Já a escolha pela obra *A Estudante* (1912), de Anita Mafalhti, se deu pela relação que estabeleci com a imagem descritiva da artista referente a uma mulher estudante. A pintura expressa a imagem de uma mulher com formas desfocadas, olhar sereno e despretenso e, ao mesmo tempo, atento, remetendo-me a como me percebo nesse movimento de ser estudante, professora e pesquisadora ante a possibilidade de construir-me, (des)construir-me e (re)construir-me.

Minha história iniciou-se no dia 16 de julho de 1982. Sou a segunda filha de três irmãos. Uma formação educacional, base para uma formação humana e profissional, sempre foi uma prioridade em minha família. Nascida e criada em Rio Verde, uma cidade do interior do estado de Goiás, no Brasil, estudei parte da Educação Básica em uma escola privada e outra parte em escolas públicas. Por questões financeiras, meus pais não conseguiram mais nos manter, eu, meu irmão e minha irmã, em escolas privadas. Desse modo, nos últimos anos do Ensino Fundamental, passei a estudar em uma escola pública. Esse período foi bastante desafiador, pois as diferenças eram enormes, entre escola pública e privada, mas, como diz Fernando Pessoa, *“Cada momento mudei, continuamente me estranho”*. *“Atento ao que eu sou e vejo”*, acredito que, a partir desta mudança da escola privada para a pública, muitas questões foram provocadas em mim, pois a busca pela compreensão da realidade que me rodeava sempre estava presente.

No Ensino Médio, fui matriculada em um colégio público muito requisitado em minha cidade, por se localizar no centro dela. Nesse período, já sabia, embora ainda de modo ingênuo, que queria realizar um curso superior que pudesse me proporcionar respostas às questões sociais que me cercavam e inquietavam, pois *“De tanto ser, só tenho alma, quem tem alma não tem calma”*. As diferenças de

classes sociais e o acesso às oportunidades na sociedade, associadas ao capital me deixavam ansiosa em fazer algo para compreender esta realidade.

Enquanto via meus(minhas) colegas almejando cursos superiores em diversas cidades pelo país, minha classe social permitia-me almejar somente cursos mais próximos e, até mesmo, aqueles oferecidos em minha cidade. Sempre fui uma mulher que buscava ter a independência financeira, com intuito, principalmente, de se concretizar profissionalmente, tendo em vista que apesar de não ter a clareza que tenho hoje, quanto às diferenças das classes sociais em nossa sociedade, já percebia que era preciso trabalhar para ter acesso aos estudos e aos bens materiais, e também observava que isso não era uma preocupação para meus(minhas) amigos(as) advindos do período que estudei na escola privada, ou seja, os marcativos de classe social se faziam evidentes em minha vivência. Com isso, busquei começar a trabalhar ainda cursando o Ensino Médio, algo permitido por meu pai e minha mãe, desde que os estudos fossem prioridade, e, desde então, nunca mais parei de trabalhar.

Este período de início no mundo do trabalho remunerado marcou em demasia minha vida profissional, já que, a partir desse momento, compreendi, com muita clareza, que era preciso sempre trabalhar para ter acesso aos bens materiais e, principalmente, para dar seguimento aos meus estudos. Ainda que meus pais apoiassem e contribuíssem no que podiam, a partir desde momento, fica evidente, para mim, que todos da minha família precisavam trabalhar para que pudéssemos concretizar melhorias nas condições de vida familiar.

Meu pai é administrador de empresa e trabalhou como comerciante até se aposentar, num pequeno comércio, construído por meu avô paterno. Minha mãe é professora pública municipal aposentada, graduada em Licenciatura em Pedagogia e sempre dialogamos sobre as diversas questões que permeiam as instituições educacionais e o trabalho docente. Como estava terminando o Ensino Médio, precisava decidir qual profissão seguir. De tal modo, influenciada por minha mãe, busquei conhecer sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, que é ofertado numa universidade na cidade onde resido e no período noturno, possibilitando-me a seguir os estudos e continuar a trabalhar. Decidi cursá-lo, pois *“Cada meu sonho ou desejo é do que nasce, e não meu”*.

4.1 Construir-me professora: a formação inicial

Em 2000, ingressei no curso de Pedagogia da UniRV-Universidade de Rio Verde-, do estado de Goiás, no Brasil. Minha escolha por esse curso foi, primeiramente, pelo meu “gostar de crianças”. Este gostar de crianças instigou-me a buscar conhecimentos que me auxiliassem a compreender mais sobre

elas e seu universo. Sempre gostei de crianças, mas nunca atribuí o fato de ter feito Pedagogia ao suposto “dom natural de cuidar delas”. Ao contrário, a maneira como as crianças aprendem, elaboram perguntas e levantam hipóteses era o que me fascinava e fascina. No entanto, hoje, compreendo que o trabalho docente com crianças na Educação Infantil e a representação que se tem dele, analisados sob o ponto de vista das relações sociais de gênero da profissão docente, podem e devem ser modificados.

Durante toda minha formação acadêmica, tive que conciliar vida estudantil com vida de trabalho. No primeiro semestre do curso, já estava trabalhando como auxiliar de sala de aula da Educação Infantil em uma escola privada e, logo, iniciei minha carreira de professora. Após um ano, ainda cursando Pedagogia, fui convidada a assumir como professora uma sala de aula da Educação Infantil. Minha mãe sempre foi um ótimo exemplo de busca de conhecimentos novos e atualizados. Por isso, minha referência como professora sempre foi ela e aquelas professoras com quem trabalhava e mostravam compartilhar da busca pela associação entre a teoria-prática – *práxis*, indissociáveis à prática pedagógica docente.

Com os estudos realizados na universidade, percebi, já como professora, que a realidade vivenciada em sala de aula se distanciava do que era estudado. Tão logo, inquietações sobre as práticas em sala de aula e reflexões referentes às questões teóricas epistemológicas do campo educacional começaram a aflorar em meus pensamentos, instigando-me o sentimento de professora-investigadora.

Durante todo o curso de graduação, inquietei-me quanto às relações sociais de gênero presentes na sociedade, algo que minha mãe relata que eu, ainda menina, questionava as funções sociais estabelecidas como femininas e masculinas, e, hoje, compreendo que buscava pela compreensão de ter que ser e desempenhar as funções esperadas pela sociedade às mulheres. Com a vivência profissional no universo infantil, tais questões não cessavam ou cessaram. Ao contrário, elas cresciam a cada experiência que relacionava essas questões ao meu exercício profissional. Algo que, atualmente, defino como o verdadeiro sentido da pesquisa, a eterna busca cíclica por possíveis respostas e novas perguntas.

Após a conclusão do curso de graduação, em 2004, continuei lecionando na Educação Infantil, mas sempre atenta aos estudos e tudo que pudesse me levar a eles. Sentia que havia algo mais a ser realizado. Embora, na graduação, participasse de eventos que tinham, na sua proposta, um vínculo com o que eu gostaria de conhecer e compreender, especificamente minha *práxis*, queria mesmo deleitar-me em conhecer sobre a formação profissional dos(as) professores(as), ou seja, o trabalho profissional docente e suas nuances. Diante disso, resolvi dedicar-me mais a estudos específicos. Então, iniciei, em 2007, uma pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Sociologia pela Faculdade Católica de Goiás, em Anápolis, Goiás, Brasil. Desde o início, interessei-me pelo curso, pois me possibilitou conhecer as ciências

sociais, ou melhor, o universo das pesquisas sociais. Ao término dessa especialização, elaborei um artigo científico sobre a historicidade da profissão docente, na perspectiva de tentar compreendê-la melhor.

Neste período, além da Educação Infantil, também já atuava em outra escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e isso proporcionou-me ter uma fabulosa experiência profissional na etapa que dá segmento à Educação Infantil. Depois dessa experiência, no último ano dessa especialização, de uma jornada tripla de trabalho e ainda ter que viajar praticamente dois finais de semana por mês para cursar a pós-graduação em Anápolis (GO), decidi, com apoio de meu pai e de minha mãe, mudar-me, em 2008, para a cidade de Goiânia (GO), capital do estado de Goiás, onde poderia ter mais oportunidade de me dedicar ainda mais aos estudos.

4.2 (Des)construir-me para construir-me professora/pesquisadora: o caminho para o Mestrado

No início do ano de 2008, me mudei para a capital do estado de Goiás, Goiânia, e passei a ter mais tempo para me dedicar aos estudos, ansiando por conhecer também outros campos da educação. Embora pudesse dedicar a maior parte do meu tempo aos estudos, continuei trabalhando, ministrando aulas, porém aulas particulares, que me possibilitavam flexibilizar os horários e priorizar os estudos.

Desse modo, busquei participar de cursos de extensão universitária com temas que pudessem ser associados às minhas inquietações quanto ao trabalho docente. Como objetivo, visava desenvolver conhecimento em áreas das quais pudessem proporcionar e aprofundar meus estudos. Foi quando, acessando sites de universidades, na tentativa de encontrar algo que me interessasse, realizei minha primeira extensão universitária denominada: “Marx e os Marxismos – Uma introdução historiográfica”, oferecida pela Universidade Federal de Goiás, no início do ano de 2008. No entanto, neste mesmo ano, fui surpreendida com a proposta de outro curso de extensão: “Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos”, oferecida pela mesma universidade. A partir daí, fui apresentada ao conceito social de “gênero”. Antes, somente relacionado com gêneros textuais, agora, esse novo conceito me abria horizontes de possibilidades de análise de relações interpessoais no âmbito profissional.

Diante desse encontro que o tempo proporcionou de maneira fabulosa e encantadora, fui absorvida pela ideia de compreender a determinação de os espaços sociais de homens e mulheres num processo de desconstrução sobre como meu olhar via essas construções históricas. Tal experiência me fez caminhar para a busca pelo ingresso no mestrado, em que poderia desenvolver meu ser professora-investigadora. Articulei meu encontro com as relações sociais e de gênero, a profissão docente e a

Educação Infantil, fazendo surgir minha primeira questão para elaboração do meu projeto de pesquisa do mestrado: *“Por que não há homens atuando na Educação Infantil? Eles não gostam de crianças?”*.

Neste mesmo período em que almejava o ingresso no Mestrado, fui convidada para assumir o trabalho como supervisão pedagógica de um colégio da rede privada em Rio Verde (GO). Aceitei essa proposta de trabalho, já que também tinha que trabalhar para prosseguir com meus estudos, retornei para minha cidade natal, porém, consegui a condição de ser liberada do trabalho uma vez na semana para me deslocar para Goiânia e dar segmento aos meus estudos, já que pretendia cursar uma disciplina do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade de Goiás (PUC Goiás), em Goiânia.

Destarte, para aprofundar os estudos e me auxiliar na elaboração do projeto de mestrado, inscrevi-me, como aluna especial desta universidade (PUC Goiás), em uma disciplina que discutia formação de professores(as). Nela, pude ampliar meus conhecimentos sobre a profissão e a formação docente. Ainda como aluna especial, cursei outra disciplina que discutia gênero articulado à educação, e esta, agora, me permitia articular minhas inquietações para a elaboração do meu projeto aos estudos ali apresentados.

Após concluir as disciplinas e durante a elaboração deste, surgiu a proposta de ingresso no curso de especialização *lato sensu* denominada: “Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pela Universidade Federal de Goiás, Grupo Dialogus¹⁵, Campus Catalão. De imediato, resolvi iniciar essa especialização, uma vez que ansiava por sempre ampliar meus estudos e perspectivas teóricas. Ressalto que o interesse em desenvolver essa especialização estava associado às questões que estavam sendo propostas para desenvolvimento de minha pesquisa no Mestrado. Diante de minhas inquietações, pude observar e questionar como seria possível trabalhar a diversidade na escola, onde os espaços sociais das pessoas pareciam estar marcados e determinados desde a infância.

Nessa especialização, pude conhecer mais sobre as relações sociais de gênero, a importância de se trabalhar a diversidade na escola, trocar experiências, e a articulação entre gênero e a docência. Para a conclusão dessa especialização, produzi um artigo científico denominado de “Osama: a experiência de uma menina”, que compõe um livro denominado: “Gênero, Linguagens e Etnicidades”, produzido pela UFG, Campos Catalão (GO).

Nesta busca por conhecer, surgiram muitas dúvidas, muitas perguntas e poucas respostas, o que fazia aflorar ainda mais meu ser professora-investigada. Terminei a elaboração de meu pré-projeto

¹⁵DIALOGUS é um grupo de pesquisa interdisciplinar sediado na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, composto por professores/as pesquisadores/as e estudantes de diferentes áreas do conhecimento e diferentes instituições de ensino e pesquisa (Site www.dialogus.catalao.ufg.br).

de pesquisa e me dediquei à seleção para ingressar no Mestrado. Fui aprovada em 2011 e desenvolvi uma pesquisa que culminou na dissertação intitulada “Docência e Gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)”. Esta investigação foi desenvolvida mediante estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas. Nela, foram levantados dados sobre as instituições de Educação Infantil do município de Rio Verde, destacando o número de instituições e de professores e professoras que nelas atuam, por sexo. Por meio desta investigação de mestrado, constatamos que se tornou um *habitus* o reconhecimento de mulheres nessa mesma função. Assim como identificamos que a atuação docente dos professores homens do município de Rio Verde na Educação Infantil é marcada por relações de poder que permeiam as relações sociais e de gênero presentes nos espaços sociais.

Constatamos ainda que homens, em espaços considerados historicamente como femininos, apresentam a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicional, como um *habitus* cultural mantido pela violência simbólica. Tivemos, como suporte teórico para esta pesquisa, estudos que nos permitiram conceituar e contextualizar gênero e docência realizados por autores(as), como Scott (1995), Louro (2004, 2014), Hypolito (2010, 2011, 2020) e Hirata (2002, 2007, 2015, 2018). Os conceitos de *Habitus* e de violência simbólica, de Pierre Bourdieu (2011), e os estudos sobre masculinidades, de Connel (1995) e Connell e Messerschmidt (2016), auxiliaram-nos no entendimento e na sustentação teórica para as questões que nos propusemos a desenvolver.

Acredito que as imensas dificuldades surgidas no processo de mestrado fazem parte de nossa constituição histórica, fazendo-nos prosseguir mesmo quando tristezas imprevistas e incontroláveis veem ao nosso encontro. Encantei-me com os estudos, com o universo acadêmico e com a pesquisa. Concluí o Mestrado em Educação no dia 22 de agosto de 2013 com a certeza de que estava apenas começando a caminhar pelo universo da pesquisa em Ciências da Educação.

4.3 (Re)construir-me professora formadora de professores(as) e pesquisadora

Iniciei o Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em Goiânia (GO), na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, trabalhando como supervisora pedagógica em Rio Verde (GO). Toda semana me ausentava do colégio para frequentar as disciplinas obrigatórias e as necessárias para a ampliação das discussões que pretendia desenvolver na pesquisa. A gestão do colégio me liberava para as aulas, mas com a condição de cumprir com minhas tarefas no trabalho, em tempo hábil e necessário, fato que demonstra o quão é desafiador ser estudante e

trabalhador(a) em meio às relações do capital. Esta situação se tornava cada vez mais difícil, pois tinha que, além de viajar para as aulas, também estudar para as discussões em sala de aula. Era preciso optar em continuar o Mestrado ou trabalhar. Foi quando, com o apoio de meus pais, pedi demissão do colégio e resolvi continuar no mestrado, mesmo com imensas dificuldades financeiras, pois fazia Mestrado em uma instituição privada, e não fui contemplada com bolsa de estudo.

Contudo, neste mesmo período, recebi o convite para trabalhar como professora na instituição onde concluí minha formação inicial, a Universidade de Rio Verde (UniRv), no mesmo curso de minha graduação, Licenciatura em Pedagogia. Aceitei e me tornei professora formadora de professores(as), na perspectiva de poder associar minha área de pesquisa – formação de professores(as) – a esta experiência e *“por isso, alheio, vou lendo, como páginas, meu ser”*.

Iniciei esse novo trabalho docente a passos miúdos, movida pela vontade de ampliar o conhecimento para a formação docente. Como as aulas eram no período noturno, pude associar melhor minhas viagens a Goiânia para o Mestrado a meu trabalho. Completamente envolvida com o mundo da pesquisa, me sentia cada vez mais uma pesquisadora. Nesta instituição universitária, fiz parte da equipe de uma pesquisa intitulada “Violência Sexual contra meninas: as interfaces desse processo no contexto do ensino fundamental”, que teve como objetivo realizar um levantamento diagnóstico sobre o abuso de meninas no Município de Rio Verde (GO), Brasil. Tal pesquisa me provocou muitas inquietações quanto à temática abordada, que constatamos que demandam mais pesquisas. Neste período, também executei diversos projetos de extensão com os(as) acadêmicos(as) da Licenciatura em Pedagogia.

Durante minha atuação como professora do curso de Licenciatura, muitas questões surgiram, realçando minha vontade em realizar algo mais efetivo e que contribuísse, para além das disciplinas, para a formação dos(as) licenciados(as) que lecionava. Foi assim que iniciei trabalhos de escrita de (auto)biográfica com as turmas dos primeiros e últimos períodos deste curso. Tal trabalho me revelou diferentes percepções sobre a docência, uma vez que observei que, quando os(as) estudantes escreviam sobre seu próprio percurso estudantil, associado à atividade docente que muitos(as) já desenvolviam, haveria a possibilidade de se revelar o não dito no cotidiano de suas ações, que reduz o trabalho docente à prática cotidiana da docência, sem observação ou percepção da realidade social em sua dimensão política que perpassa a formação docente, impossibilitando o desenvolvimento da *práxis*.

Nos relatos desta experiência, os(as) licenciandos(as) descreviam como escrever sobre si durante a formação contribui para entender como se constrói o percurso profissional, especificamente o trabalho profissional docente. No entanto, as fragilidades quanto à compreensão das condições que

permeiam o trabalho docente eram evidentes. Essa experiência com meus(as) alunos(as) da licenciatura alertou-me para a necessidade de se refletir e analisar o trabalho docente em sua dimensão social, política, cultural e histórica, ou seja, nas diferentes vertentes que o permeiam, e não somente reduzi-lo ao exercício de práticas pedagógicas.

Desse modo, é no movimento de contar minha própria experiência em (re)construir-me professora formadora de professores(as) e pesquisadora que percebo que já transitava pelas águas das narrativas (auto)biográficas, embora sem me aprofundar nas perspectivas teórico-metodológicas destas. Mesmo que, durante o mestrado tivesse me aproximado muito timidamente desta abordagem metodológica, somente no doutoramento, mergulhei profunda e teoricamente nas águas das narrativas (auto)biográficas, encontro mediado por minhas orientadoras. Por certo, esta experiência estudantil oportunizou-me um mergulho nas águas da abordagem teórico-metodológica das narrativas (auto)biográficas capazes de desvelar-me uma dimensão de possibilidades metodológicas de seu uso na e para a formação de professores(as), e, conseqüentemente, meu objeto de estudo do doutorado – o trabalho docente no IF-I.

Imbuída pelas águas da narrativa (auto)biográfica, ao narrar minha experiência considero-me uma professora muito compromissada em proporcionar a melhor formação possível aos(as) meus(minhas) alunos(as). Compromisso esse que iniciei ainda na graduação como professora na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, ressaltando, assim, as especificidades das condições do trabalho docente que me propunha a desenvolver.

Com o término do mestrado, resolvi me dedicar aos estudos para aprovação em concursos na Rede Federal de ensino brasileira. No ano de 2014, realizei um concurso público para docente de um IF e fui aprovada, ampliando a possibilidade de atuar no ensino, pesquisa e extensão, em regime de dedicação exclusiva. Porém, fui lotada em um outro campus diferente do que havia sido aprovada, e, neste, além da docência, principalmente nos cursos de Licenciatura do campus, desenvolvia diferentes atividades, pesquisa e extensão, e fui supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2015 a 2016. No entanto, atuei somente um ano neste campus e, logo, fui removida para o referido campus de origem do concurso.

Destarte, atualmente, sou professora efetiva num IF. Atuo como professora há oito anos (desde 2015) na RFEPC, especificamente na área de formação de professores(as). Sou membro do grupo de pesquisa do IF, denominado EducAção que pesquisa na área de formação de professores(as).

Coordeno o Centro de Educação Rosa de Saberes, um espaço que se destina ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, cujo foco são questões que envolvam a educação, a formação de professores(as) e os processos de ensino-aprendizagem na educação básica e ensino superior. Este espaço destina-se também a outros projetos, tais como o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), espaço de formação do PIBID, e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), programas financiados pela CAPES do MEC do Brasil. Não obstante, no Centro de Educação Rosa de Saberes, é hospedado o Laboratório Interdisciplinar de Educadores (LIFE), lançado pela CAPES por meio do Edital nº 035/2012, que representa um espaço de uso comum para os cursos de formação de professores, com vistas a promover a interação entre os diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas.

Também sou membro do Comitê Interno de Iniciação Científica e Tecnológica do IF. Sou professora orientadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, no IF. É importante ressaltar que ambos programas (PIBID e RP) têm como objetivo a formação inicial de professores(as), foco de minha formação acadêmica e pesquisas.

Dentre as diferentes atividades, desenvolvo projetos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase nos seguintes temas: políticas educacionais, formação de professores (as), estágio supervisionado, relações sociais e de gênero, relações étnico-raciais, diversidade, avaliação e didática.

Para além, busco participar, com frequência, de eventos científicos nacionais e internacionais nas áreas temáticas acima citadas, como parte da equipe organizadora, palestrante e/ou com apresentações de trabalhos científicos, tanto dos projetos que participo, como das temáticas que envolvem minha pesquisa.

Posto isto, ao ingressar como professora num IF e iniciar minha carreira neste contexto educacional, muitos questionamentos surgiram, principalmente, quanto às diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão esperadas aos(as) docentes que ali atuam. Novamente, a professora-pesquisadora se (des)constrói e (re)constrói em direção à continuidade da busca pela compreensão e melhoria da profissão docente, agora no contexto da RFEPC, inquietando-me quanto a compreender o efetivo trabalho docente desempenhado pelos(as) docentes frente às especificidades que esta rede impõe, o ensino verticalizado.

Por certo, minha trajetória de formação e trabalho, brevemente acima apresentada, possibilitou-me a escolha e maior interface com meu objeto de pesquisa. As vivências que ressaltar procurem recuperar “minha busca” no percurso de minha trajetória, reconhecendo universos que nasciam e

nascem a cada fase vivida. Hoje, percebo, mesmo que timidamente, que todo meu percurso estudantil foi permeado pela persistência, resiliência e esperança, que me fazem prosseguir e alcançar novos voos e caminhos, ainda muito desconhecidos, porém que me movem em direção à eterna ânsia pelo conhecer.

4.4 *Eu, caçadora de mim: (re)construir-me professora do IF*

Nada a temer senão o correr da luta

Nada a fazer senão esquecer o medo, medo

Abrir o peito a força, numa procura

Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai

Sonhando demais

Mas onde se chega assim

Vou descobrir o que me faz sentir

Eu, caçador de mim

(Milton Nascimento, Caçador de Mim)

Nesta subseção de minha narrativa (auto)biográfica, busco dar ênfase ao meu percurso profissional no IF até o presente momento. Para dar início, é válido ressaltar que, conforme Nóvoa (1995), creio que, para a compreensão do trabalho do(a) professor(a), são essenciais três processos: o desenvolvimento pessoal - processos de produção da vida do(a) professor(a); o desenvolvimento profissional - aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional - investimentos da instituição para os objetivos educacionais esperados.

Desse modo, considero que o trabalho do(a) professor(a) [meu trabalho], é fruto de um processo de construção que se dá ao longo de uma carreira profissional e de sua própria vida. Acredito que nós, professores(as), quando chegamos à docência e também num novo espaço de atuação profissional, trazemos conosco inúmeras e variadas experiências do que é ser professor(a). Experiências que vamos adquirindo ao longo de nossa vida escolar como estudantes em escolas com diferentes professores(as), em nossa atuação inicial como professores(as), até o atual momento em que me encontro, professora do IF, que me inquieta e possibilita a busca pela compreensão da dimensão e complexidade do trabalho docente nesse espaço institucional.

No dia 25 de maio do ano de 2015, ingresso como professora de IF e inicio minha carreira como professora da EBTT. Mas saberia eu o que é atuar como professora de EBTT e/ou na RFEPCT? Aliás,

me perguntava, o que seria a atuação docente numa instituição que propõe o ensino verticalizado? Me vi permeada por questionamentos sobre minha formação e atuação no IF, e, mesmo passados oito anos atuando como docente do IF, ainda permanecem sem muitas respostas, e, por ser uma professora pesquisadora, estas se tornaram questões para meu doutorado em andamento, a compreensão do trabalho docente dos IF, perspectivado pelo ensino verticalizado.

Minha atuação docente nessas “novas” instituições estabelecidas pela Lei nº 11.982/2008 de implantação e expansão da RFEPCCT, que denominam os IF, iniciou-se de modo peculiar, uma vez que, como cheguei ao campus já final de um semestre letivo, logo fui surpreendida pelo convite para “substituir” um professor de Artes no Ensino Médio, que estava afastado, e, portanto, os(as) estudantes estavam sem aulas dessa disciplina, ou seja, era preciso que atuasse em níveis e modalidades de ensino divergentes daqueles previstos para minha atuação docente, e isso me causou certa estranheza.

O gerente de ensino do IF, de acordo com o organograma da instituição, tem a função de coordenar assuntos educacionais relacionados diretamente com os(as) docentes e discentes e está vinculado à diretoria de ensino do IF. Por certo, esta nomenclatura me causou certo estranhamento, uma vez que a instituição educacional dava sinais nas denominações dos cargos destinados à gestão de estabelecer relação com o perverso mercado de trabalho imposto pelas políticas neoliberais, e isso, novamente, me inquietava/inquieta. Ao rememorar esse meu processo de ingresso no IF, recorro a Ball (2011), quando sinaliza ser necessário compreender o que tem por trás das políticas, especificamente, as políticas educacionais que regulamentam as instituições educativas, e, assim, entender que essa perspectiva não é restrita ao âmbito educacional, o que implica ser fundamental desvelar o que o autor nomeia como “imaginário neoliberal”, ou seja, é necessário observar a “forma como nos tornamos as políticas encarnadas”.

Atenta às nuances que perpassavam a instituição que havia ingressado, aceito o “convite” para ministrar as aulas, mesmo tendo que atuar numa área de conhecimento divergente de minha formação, em níveis e modalidades distintos, mas que se fazia necessária. Atuei até o semestre ser encerrado e segui os demais semestres, atuando já na área específica a que havia sido aprovada no concurso, professora formadora de professores(as) nos cursos de Licenciaturas.

Faz-se imperativo destacar que, como pedagoga docente do IF, – utilizo pedagoga docente, já que, no IF, temos pedagogas(os) que atuam no administrativo, como técnicos(as) em assuntos educacionais – procurei me aproximar da gestão de ensino (principalmente das pedagogas do administrativo), para compreender melhor tanto a organização e intencionalidades da instituição, como,

principalmente, o(s) sentido(s) dados para a docência no ensino verticalizado, que eram previstos também para minha atuação em níveis e/ou modalidades distintas de ensino.

Provocada por tais inquietações, procurei me aproximar dos(as) docentes do IF e observei pouca clareza quanto à atuação deles(as) no ensino verticalizado, e, a princípio, noto que há docentes que atuam em diferentes modalidades e níveis de ensino, mas sempre narraram, de modo empírico, dificuldades, que vão desde conciliar as variadas demandas das turmas, justificadas por terem particularidades que se divergem e que impactam em demasiado, desde o planejamento à ação docente.

Tais dificuldades se evidenciam ainda mais quando associadas a estabelecer a relação: ensino, pesquisa e extensão, e eis que me vejo atuando tal como meus(minhas) colegas nos cursos de Licenciatura, Ensino Médio, nos cursos do Proeja, orientando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), supervisora do Pibid, coordenando laboratório, propondo projetos de ensino, extensão e de pesquisa, elaborando produções bibliográficas dos projetos desenvolvidos, e inúmeros eventos, sem contar as consideráveis comissões institucionais que temos que compor. Nossa, confesso que narrar as diversas atividades que desempenho em meu trabalho docente no IF, me causou espanto e certa exaustão, sentimentos que também estão presentes num coletivo da docência brasileira. Por estar com meu olhar sempre mais direcionado para formação inicial e continuada de professores(as) da Educação Básica, tal como professora dos cursos de Licenciaturas, acabo por afastar meu olhar de minha própria atuação, e nem me atento ao quanto o meu trabalho docente no IF se apresenta com diversas demandas que, a *priori*, parecem ser uma característica que sinaliza a possibilidade de compreender se haveria uma identidade docente se constituindo nessa nova instituição que compõe a RFEPTCT.

Na busca por tentar apreender os sentimentos ecoados por minha escrita, percebo o quão faz ainda mais sentido minha pesquisa de doutoramento, ao considerar a compreensão do trabalho docente no IF como multifacetado e dialético. Em minha narrativa, noto que há especificidades no meu trabalho que podem ser problematizadas também pelas vozes de muitos(as) outros(as) professores(as) da RFEPTCT, em suas narrativas (auto)biográficas.

Por certo, Sarmiento.T (2015) permite-me compreender a docência em minha narrativa, quando elucida a necessidade da busca por perceber a profissão docente inserida numa perspectiva histórica, vinculada às especificidades socioeconômicas que permeiam as instituições educacionais, na medida em que propõe, em seus estudos, a compreensão da identidade profissional docente na e pela própria ação do trabalho docente em seu contexto de atuação, entendendo que “os contextos de socialização são, enquanto tal, contextos identitários, na medida em que as identidades se (re)constroem na interação

de cada sujeito e de cada grupo consigo próprio com os outros e com as circunstâncias em que se desenvolvem.” (Sarmiento.T, 2015, p.71)

O confronto com a realidade profissional que me cerca gera inquietações que, agora, seguem na direção de não conseguir perceber minha própria identidade profissional naquela instituição. Nesse emaranhado de sentimentos aflorados, reconheço-me como uma professora formadora de professores(as) com uma identidade “flutuante”, multifacetada e sem saber como narrar quem era enquanto professora cerceada por atuar em níveis e modalidades de ensino distintos, e inúmeras outras demandas de trabalho atribuídas à minha ação docente.

Diante desse confronto, amparo-me em Ball (2005, p. 546) e percebo que os IF podem preceder uma “performatividade” aos(as) professores(as), quando sinalizam à ação docente, certo modo simbólico e sutil sentido(s) à docência nessa instituição, “isto é, a formação e a reformação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]”. Enfim, tais percepções apresentam-se como possibilidades e desafios, e ressaltam a importância de problematizá-las com afinco em minha investigação de doutoramento.

Ao corroborar com Josso (2010), percebo, nesse movimento de narrar minha história como uma “ficção”, certamente baseada em fatos reais que me permitem a invenção de mim mesma, fazer uso de minhas memórias e me reconstruindo por meio do(s) sentido(s), das falas, da consciência de si e do próprio processo de formação que vivencio.

É a partir desse movimento de narrar minha trajetória no IF, que noto possibilidades de (auto)formação, pois, rememorando minha história, percebo, com clareza, o quanto ela vai me constituindo e levando-me até minha investigação de doutoramento. Há sentido(s), que não fazem muito “sentido”, presentes em minha atuação profissional, nuances que tocam minha experiência professoral nesta instituição que me instigam a compreender – o trabalho docente do IF.

A experiência da escrita da minha narrativa (auto)biográfica configurou-se num exercício singular de reflexão sobre minha vivência, que pode ser descrito pelo movimento de rememorar minhas inquietações do cotidiano de trabalho. Conhecer o(s) percurso(s) formativos que compõem minha vida-formação-profissão revela como somos marcados pela diversidade em nossas percepções de ideias, palavras, imagens, pessoas, e vejo essas subjetividades como possibilidades fecundas e desafiadoras de apreender o cotidiano de minha prática pedagógica, nesse movimento entre rememorar e reelaborar minha visão desta.

A experiência que vivo como professora de um IF me aponta que existem vários intervenientes/particularidades/especificidades/nuances/sentidos que constituem minha atuação

docente, e que, frequentemente, percebo-me percorrendo outros processos formativos pela ânsia da descoberta desse “eu”, professora do IF.

Nesse contexto, advogo que a abordagem da narrativa (auto)biográfica se constitui em um campo farto para integrar essas expressões que suscitaram em minha narrativa, com vistas a favorecer a (auto)formação, na medida em que os(as) docentes também constroem e atribuem sentido(s) ao trabalho docente do IF e às experiências de formativa docente nessa instituição.

Com base na escrita da narrativa (auto)biográfica, pude ir tecendo/constituindo minha experiência no IF, num olhar introspectivo para minhas memórias e fragmentos vividos que ora não eram percebidos por mim em meu trabalho no IF, que fez me perceber no exercício de dar sentido(s) às experiências que compõe meu cotidiano que eram ofuscados em minha rotina professoral.

Por certo, reafirmo que a busca por apreender sobre o trabalho docente envolve, para além de minhas inquietações pessoais, o comprometimento com as subjetividades dos diferentes sujeitos envolvidos(as), ecoados, por meio de suas memórias, expectativas, repertórios conceituais e estéticos, a intencionalidade da busca do desvelamento do(s) sentido(s) atribuído(s) por eles(as) a sua própria atuação profissional. De tal modo, a experiência da abordagem teórico-metodológica das narrativas (auto)biográficas em minha pesquisa revelou ser uma aventura desafiadora e criativa, que permitiu acender como os sujeitos participantes desta narram seus cenários educacionais complexos e subjetivos.

CAPÍTULO V

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE



Figura 3: O Farol de Monhegan. Anita Malfatti, 1915.
Fonte: Site Anita Malfatti <<http://ver-anitamalfatti.ieb.usp.br>>

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto, sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*
(Manuel de Barros, Biografia do orvalho)

Neste capítulo, apresentamos e justificamos a escolha do caminho metodológico percorrido, bem como os princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos que deram suporte à investigação. Os pressupostos teórico-metodológicos contemplam todo o processo percorrido na investigação, que vão desde a revisão literária apresentada ao tratamento dos dados empíricos apresentados nos capítulos da tese.

Para ilustrar o caminho metodológico percorrido para construção desta tese, escolhemos a obra “O Farol de Monhegan”, de Anita Malfatti e o poema “Biografia do orvalho”, de Manoel de Barros, que representam como fomos caminhando por lugares desconhecidos, todavia, conduzidos pelas luzes do aporte teórico metodológico que construímos na tese. O percurso metodológico de uma investigação é, para nós, como um farol, uma torre equipada com um potente aparelho ótico dotado de fontes de luz e espelhos refletores, cujo fecho é visível a longas distâncias, sinalizando os caminhos a serem percorridos e designam o rigor metodológico que uma investigação exige para construção de uma tese de doutoramento. Ao reconhecermos que “a [nossa] maior riqueza é a incompletude”, sabemos da importância de nos guiarmos, por meio de procedimentos metodológicos que nos amparam, tal como o farol, uma vez que almejamos, nesta pesquisa, navegar pelas águas nas narrativas (auto)biográficas,

águas que nos conduziram a “*ser Outros*”, movidas pelas ideias de “*renovar*” os caminhos da investigação que prima desvelar o objeto de estudo pelas narrativas daqueles(as) que atuam como docentes do IF-I.

O desenvolvimento da pesquisa exige a seleção de métodos e técnicas metodológicas como subsídios fundamentais para a construção da relação teoria-empíria, que possibilitem uma constante reflexividade. Portanto, apresentar-se-á a escolha do percurso metodológico adotado para compreensão do objeto de estudo – **o efetivo trabalho docente no IF-I diante do ensino verticalizado proposto na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais – Lei nº 11.892/2008**. O contexto da investigação se dá num Instituto Federal num estado do Brasil, e que, por questões de anonimato, designamos, nesta investigação, como IF-I.

Percorrer um caminho metodológico de pesquisa requer escolhas que podem ou não contribuir com o processo, e é nesse descortinar os elementos que perpassam o objeto de estudo por meio da investigação, que vai se constituindo o conhecimento científico sobre a temática em questão, e, simultaneamente,

É se tornar capaz de ver por meio dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados. Tal enfoque defende que é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são esses que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. Embora isso seja certamente verdadeiro, não se conclui que o resultado seja necessariamente uma produção crítica. Na verdade, pode-se imaginar uma situação em que tal ‘entendimento’, da maneira como é construído, sirva de fundamento para o estabelecimento de mecanismos de controle social (Bauer e Gaskell, 2002: 32-33).

Nesse aspecto, o objeto de estudo desta tese – o trabalho docente no IF-I – na perspectiva do ensino verticalizado proposto na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais – nº 11.892/2008, por ser influenciado por vários intervenientes, incitou, inicialmente, os seguintes questionamentos: Existe uma identidade institucional dos IF-I? Se sim, como se constitui: será que há uma relação entre as políticas institucionais de formação dos professores no IF-I com a identidade institucional do IF-I? Se não, haveria interesse na sua existência, e estes são previstos nas políticas institucionais de formação dos professores do IF-I em estudo? Essas instituições se preocupam com a formação do seu profissional docente? Quais os desafios e possibilidades para o trabalho docente dos professores do IF-I diante da proposta de ensino verticalizado?

No desenrolar do percurso da investigação, as narrativas (auto)biográficas com os(as) docentes da instituição direcionaram novos e diferentes questionamentos dos propostos inicialmente, em relação à busca por compreender o efetivo trabalho docente no IF-I, que foram reconfigurados em categorias emergentes e são sustentados na componente teórica da tese, obrigando-nos à reformulação das questões e dos objetivos da pesquisa. A esse respeito, Bogdan e Biklen (2013) afirmam que as questões contribuem para a orientação da organização dos dados e podem ser reformuladas no decorrer da investigação.

Ao nos debruçarmos com afinco nas narrativas dos(as) professores(as), nosso olhar investigativo se voltou às nuances evidenciadas em suas falas, que estariam mais ligadas a aspectos da identidade docente desses sujeitos do que à identidade institucional do IF-I, conforme os questionamentos iniciais. Com efeito, esta constatação redirecionou os questionamentos da pesquisadora na investigação, para a identidade docente dos(as) professores(as) do IF-I, de modo a destacar os elementos que possam sinalizar a constituição dessa em seus(as) docentes, e não mais a identidade institucional. Embora saibamos que a identidade docente se entrelaça com a identidade institucional, optamos, amparadas nos referenciais teóricos, por seguir a investigação na direção da identidade docente,

no sentido de desvelar as implicações (e as contradições) que lhe estão subjacentes e com repercussões nas identidades profissionais dos professores. Assim, para além do questionamento das políticas e do modo como estas são implementadas, é essencial analisar a forma como elas têm afetado o trabalho das escolas e dos professores, e fundamentalmente o modo como o seu profissionalismo tem sido (re)definido (Flores, 2014, p. 864).

Por conseguinte, ao compreendermos que o trabalho docente se dá historicamente de modos distintos para o homem e para a mulher, devido à divisão sexual do trabalho, haja vista que já desenvolvemos outros estudos¹⁶ que buscam compreender a docência pelas relações sociais e de gênero. Amparadas em Scott (1995), aferimos ser imprescindível trazer a esta investigação às percepções frente à divisão sexual do trabalho, que possibilita examinar como essa divisão cria a força de trabalho feminina e produz relações desiguais, hierarquizadas e assimétricas de exploração e opressão.

Logo, concretamente amparadas no aporte teórico adotado nesta tese, as questões iniciais foram reconfiguradas nos seguintes questionamentos: Como os(as) docentes do IF-I compreendem a ação

¹⁶ A exemplo a dissertação de mestrado denominada: “Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Rio Verde (Goiás)”. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1087>

docente no ensino verticalizado? Há especificidades para o trabalho docente no IF com o ensino verticalizado? Como os(as) professores(as) do IF-I respondem em sua efetiva ação às especificidades para a docência da EPT? Qual(is) o(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente pelos(as) docentes em tal contexto? Sob o ponto de vista das relações sociais e de gênero, quais o(s) sentido(s) conferidos à docência para a professora e para o professor do IF-I? Quais elementos presentes no efetivo trabalho docente no IF-I são constitutivos da identidade dos(as) professores(as) desse contexto?

Por efeito, os questionamentos acima assinalados culminaram em duas categorias emergentes: trabalho, formação docente e a constituição da identidade docente no IF-I, e a docência no IF-I na perspectiva das relações sociais de gênero. Logo, o percurso metodológico da investigação nos revelou o quanto necessário é compreender a realidade que permeia o objeto de estudo como um todo, reconhecendo a capacidade de reelaboração e de reconfiguração do desenho, a seguir na investigação, segundo as mudanças que podem emergir a partir de como os sujeitos participantes da pesquisa sinalizam e das questões sócio-políticas do contexto investigado. Nessa perspectiva, considerando o objeto desta pesquisa, o tema central da investigação fixou-se em aceder à complexidade do trabalho docente na RFEPCT que sinalizam elementos da constituição da identidade docente no IF-I, a partir do olhar às narrativas professorais desses sujeitos sobre sua atuação.

Para responder às questões elucidadas neste estudo, desenvolvemos no âmbito do paradigma qualitativo, mais concretamente, um estudo de caso, amparando-nos, principalmente, nos princípios epistemológicos da perspectiva teórica de Ball (2011), quanto à “política de atuação” e “performatividade”.

De modo geral, o percurso da investigação desenvolveu-se a partir dos seguintes passos metodológicos: 1) a seleção do tema e definição da questão de partida da investigação: como se efetiva o trabalho docente no IF-I, diante da especificidade do ensino verticalizado imposto na Lei nº 11.892/2008 de Implantação e Expansão dos IF, Brasil; 2) a definição dos objetivos do estudo, que, a partir das mudanças, durante a investigação, decorrentes das categorias emergentes, foram tencionados em compreender: a política pública que rege os IF; a formação de professores(as) para atuar na EPT; elementos para a constituição da identidade docente IF-I; o(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente no IF-I diante o ensino verticalizado; o trabalho docente no IF-I do ponto de vista das relações sociais de gênero; 3) construção da componente teórica da tese; 4) elaboração do percurso metodológico da investigação; 5) recolha das narrativas (auto)biográficas construídas pelos(as) 08 (oito) docentes em suas trajetórias de atuação como professores e professoras no IF-I e a vivência da docência no ensino

verticalizado, a fim de compreender o efetivo trabalho docente no IF-I por suas vozes; 6) construção da componente empírica da tese; 7) organização e análise do material coletado em torno de categorias centrais; 8) aprofundamento interpretativo para compreender o(s) sentido(s) dado(s) pelos(as) próprios(as) professores(as) da instituição investigada à sua ação - o trabalho docente -, constituintes da identidade docente.

Desse modo, o presente capítulo está organizado da seguinte forma: I) A investigação em educação, como opção adequada para dar resposta à questão de partida e objetivos do estudo, acima enunciados, no paradigma qualitativo; II) Pressupostos teóricos do método estudo de caso utilizado na investigação; III) As técnicas metodológicas utilizadas na investigação: III.1 levantamento e análise documental - os documentos como fonte de dados – discutimos o uso dos documentos como fonte de dados e destacamos quais foram os utilizados no processo da investigação; III.2 As narrativas (auto)biográficas como estratégia principal de recolha dos dados na investigação, com destaque ao uso das narrativas, no âmbito da investigação qualitativa, e descrição de como foram realizadas as recolhas; III.3 - análise de conteúdo na investigação; IV) O cenário e os sujeitos da investigação – apresentamos o contexto institucional em que se desenvolveu a pesquisa e os(as) docentes participantes; V) Organização e análise dos dados – aqui esclarecemos o processo de análise dos dados recolhidos, por meio das narrativas professorais.

A procura por uma melhor compreensão do objeto em estudo evoca, primeiramente, uma compreensão dos próprios elementos constituintes da pesquisa, conforme delineados por base em autores que discutem os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, nomeadamente, Bauer e Gaskell (2002), Bogdan e Biklen (2013); Lüdke e André (2013), Morgado (2019) e Coutinho e Chaves (2002) para estudo de caso; e das narrativas, o ideário de autores(as), tais como: Abrahão (2004, 2006), Clandinin e Connelly (2011), Goodson (2013), Sarmiento.T (1999, 2002, 2009, 2013, 2015, 2016, 2017, 2021).

Diante do objetivo de alcançar os propósitos desta investigação, consideramos adequado estruturar o processo metodológico de pesquisa em três níveis: o primeiro, ao paradigma qualitativo; o segundo, à escolha do método, o estudo de caso; e o terceiro, às técnicas que foram utilizadas: levantamento e análise documental, narrativas (auto)biográficas e análise de conteúdo.

5.1 Paradigma qualitativo

Tendo em vista as características do objeto de estudo e os objetivos desta investigação, esta se inscreve na pesquisa qualitativa, num modelo investigativo do método de estudo de caso, mediante a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados, tais como a utilização de procedimentos metodológicos para revisão bibliográfica, análise documental, aporte de narrativas (auto)biográficas e análise de conteúdo.

A abordagem qualitativa adotada nesta investigação permite desvelar dimensões ou situações da realidade, e, conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 81), “a pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. Isso não significa permitir ao outro somente falar, ao contrário, a ideia consiste em dar voz, decorrida da análise crítica do compartilhar, e distribuir o conhecimento que pode estar restrito ou marginalizado daquilo que é vivenciado pelos atores sociais em determinado contexto social. Nessa perspectiva, apreende-se que a pesquisa qualitativa está mais próxima da realidade social do indivíduo tal como é.

A partir dessa concepção, a pesquisa qualitativa permite o entendimento de que quando se abordam questões referentes às intencionalidades que perpassam o objeto de estudo - trabalho docente no ensino verticalizado na RFEPC - , sobretudo, as implicações e contribuições para a formação docente, que possuem especificidades sóciopolíticas intrínsecas que podem impactar diretamente na ação dos(as) professores(as) que ali atuam e emergem a compreensão

Na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas. (Bauer e Gaskell, 2002, p. 57).

O paradigma qualitativo permite um enfoque alargado da realidade política, social e individual do objeto de investigação deste projeto, com a compreensão do todo a partir de aspectos singulares e de posições coletivas do contexto social do IF. Tal análise do contexto proposto pela investigação, de acordo com Bogdan e Biklen (2013, p. 5), se dá pela experiência humana mediada pela interpretação, ou seja,

“nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos, são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído”. Para tanto, recorreu-se ao método do estudo de caso para sustentar a investigação proposta.

5.2 Método - Estudo de Caso

Para as autoras Lüdke e André (2013, p.53), o que determina a opção de metodologia da pesquisa é a natureza do problema abordado na investigação. Por ser o estudo de caso uma metodologia que tem o interesse em pesquisar uma situação singular, particular, a escolha deste método para esta pesquisa remete, portanto, para a natureza do objeto em investigação, um IF, dentre as 38 instituições que compõem a rede de Institutos Federais de Educação no Brasil, uma vez que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

Lüdke e André (2013) afirmam que se opta por este tipo de estudo, quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo. Nessa linha, o interesse do estudo incide em sua particularidade, mesmo que, posteriormente, sejam sinalizadas certas semelhanças com outros casos ou situações. As autoras prosseguem, anunciando sete características dos estudos de caso: 1) visam a descoberta – o conhecimento não é acabado. O quadro teórico inicial serve de suporte, entretanto, ao longo da pesquisa, podem emergir, a qualquer altura, novos elementos, questões que poderão ser acrescentadas; 2) enfatizam a interpretação em contexto – para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso considerar o contexto em que se situa; 3) retratam a realidade de forma completa e profunda – as situações são consideradas em sua complexidade em que o pesquisador procura identificar as suas várias dimensões e multifaces; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) permitem generalizações naturalistas; 6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social, de forma a sinalizar as contradições acerca do objeto; 7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

O método estudo de caso requer uma reflexão mais aprofundada, pois se trata de um tipo de pesquisa complexo, que consiste no estudo detalhado de um caso singular que necessita de maior compreensão para que possa ser discutido, por meio do aporte teórico da investigação, proporcionando o avanço do conhecimento de determinado contexto social delineado na pesquisa, e “é aqui que o estudo de caso ultrapassa a mera função descritiva e atinge um nível analítico que pode ajudar a gerar teorias e novas questões para futura investigação” (Coutinho e Chaves, 2002, p. 233).

Diante das características apontadas acima pelas autoras, o método estudo de caso se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos elucidados na pesquisa, uma vez que pode retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total. Com base nessa assertiva, é possível afirmar que a presente investigação contempla todos os requisitos teóricos e metodológicos de um estudo de caso, haja vista que se realizou, na fase exploratória, amplo levantamento para sustentação teórica da tese, com delimitação do estudo e a coleta de dados e, por fim, a análise sistemática desses dados, referentes à componente empírica, culminando na elaboração da tese (Lüdke e André, 2013).

Para além, segundo Morgado (2019, p.120), o trabalho docente realizado nas instituições educacionais é complexo e dinâmico, tendo aspectos específicos no contexto onde se insere fundamentais para compreender e dar sentido às situações observadas, demandando que “as práticas investigativas se pautem por alguma prudência e recorram a modelos metodológicos abertos e flexíveis, de forma a poder (re)construir o conhecimento científico a partir dos comportamentos e representações dos sujeitos implicados na ação educativa”, tal como o estudo de caso.

5.3 Técnicas metodológicas: levantamento e análise documental, narrativas (auto)biográficas e análise de conteúdo

Com a definição do método para a investigação e considerando que esta abordagem permite descrever um fenômeno estudado em profundidade por meio da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, sem que se utilizem generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenômenos na sua complexidade e singularidade, fez-se necessário optar por técnicas que possam assegurar a busca por informações necessárias, de forma persistente ao objeto de estudo desta pesquisa (Bogdan e Biklen, 2013). Dessa forma, segundo Morgado (2019, p. 71),

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, qualidade e êxito da investigação. Devem, por isso, ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenômeno(s) em estudo, não podendo, por isso, deixar de ter em conta os objetivos visados e o contexto em que se realiza o estudo.

Nessa perspectiva, as técnicas metodológicas de coleta de dados adotados nesta pesquisa são as ferramentas que fizeram parte do processo de coleta, levantamento e, por fim, tratamento das informações e divulgação dos resultados.

5.3.1 Análise de documentos

Para Lüdke e André (2013, p.38), a análise documental incide numa importante ferramenta para a pesquisa qualitativa, uma vez que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões e hipóteses de interesse”. Segundo as autoras, por meio da análise documental, é possível verificar, identificar e apreciar os documentos necessários para a realização da pesquisa tendo uma finalidade específica e, nesse caso, a utilização da análise documental como fonte paralela e simultânea de informação preconiza complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos relativos ao objeto de estudo – o trabalho docente no IF-I.

A análise documental é, portanto, utilizada na discussão dos temas, e os dados suscitam e incluem geralmente, o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e a abordagem teórica adotada. Assim, na análise de documentos recorre-se à metodologia da análise do conteúdo, pois, de acordo Bardin (2013), tal técnica deve considerar o tratamento do conteúdo dos documentos, problematizando-os de forma consistente, por intermédio de procedimentos de transformação. Bardin (2013) elucida que tal perspectiva permite ampliar a percepção da análise documental como um processo de tratamento para além de apreender somente as informações contidas nos documentos, mas, sobretudo, compreendê-los de modo contextualizado.

Na presente pesquisa, nos amparamos nessa perspectiva defendida pela autora supracitada, isto é, a análise documental como técnica para o tratamento dos dados documentais, por meio da análise de conteúdo, objetivando a transformação das informações, visando torná-las mais compreensíveis para correlacioná-las com os demais dados oriundos de outras fontes, tais como as narrativas professorais.

Num primeiro momento, foi imperativo encontrar e selecionar fontes e, nelas, os documentos necessários para a investigação. Nesse momento, importou, portanto, a obtenção de informações advindas da legislação que instituiu a RFEPCT do Brasil, especificamente, a Lei de Implantação e Expansão dos IF - Lei nº 11.892/2008; documentos sobre a regulamentação para a formação de professores(as) para EPT no Brasil; e o PDI do IF investigado. Num segundo momento, recorreremos ao INEP do MEC, para a análise dos dados referentes ao número de docentes atuando na EPT no Brasil. No que diz respeito às informações do IF-I, optamos por utilizar dados oficiais da instituição, recolhidos no portal do IF-I, assim como os fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do IF-I e Diretorias de Gestão de Pessoas dos quatro campi do IF-I envolvidos diretamente na investigação.

Já no terceiro momento, fez-se necessário a apreciação da Resolução nº 009/2014 de 21 de fevereiro de 2014, aprovada pelo Conselho Superior do IF-I, que estabelece as diretrizes gerais para a gestão das atividades docentes dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata a Lei nº 12.772, de 29 de dezembro de 2013. Assim como o Regulamento do Plano e Relatório de Atividades Docentes (RAD) do IF-I (2022), em vigência no ano (2020 a 2023) da realização desta pesquisa.

Os documentos selecionados foram articulados às questões explanadas nesta investigação e aos fundamentos teóricos que sustentam a tese para aprofundamento das análises empíricas da pesquisa. Durante a investigação, ainda foram realizados levantamentos de dados em *web sites* oficiais do governo brasileiro, de instituições, de entidades e de órgãos de Estado, para coleta de informações necessárias para compreensão do contexto da investigação.

5.3.2 Narrativas (auto)biográficas

Num segundo momento, buscou-se as narrativas como principal técnica para coleta dos dados da investigação, que, no âmbito de estratégia de pesquisa, incluem as biografias, histórias de vida, (auto)biografias, relatos orais, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etno-biografias, memoriais, etnografias e memórias populares. A construção das narrativas no processo dessa pesquisa esteve ancorada teoricamente, sobretudo, em Abrahão (2004, 2006), Sarmiento.T (2009, 2015, 2017), Clandinin e Connelly (2011), Goodson (2013).

Goodson (2013) defende a importância de dar voz aos(as) professores(as), por meio das suas histórias de vida. Para Sarmiento, T. (2009, p.306), “As histórias de vida, como um capital vital, utensílio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços [...]”. Por sua vez, Clandinin e Connelly (2015) justificam que

[...] a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (Clandinin e Connell, 2015, p.85).

Estes autores denotam que a experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas, enfatizando que a vida é preenchida de fragmentos narrativos, compondo o todo de uma experiência vivida em diferentes momentos históricos, tempos e espaços.

Conforme Abrahão (2004, p. 201), a narrativa (auto)biográfica “é uma forma de história autorreferente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. Assim, a narrativa (auto)biográfica dá suporte teórico-metodológico a esta investigação, nesse movimento de “desvelar” a(s) experiência(s) do efetivo trabalho docente no ensino verticalizado previsto na lei que rege os IF.

De acordo com Abrahão (2004), a abordagem biográfica e (auto)biográfica dos percursos de escolarização e formação dos sujeitos são assumidas como narrativas de formação e se inscrevem nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e (auto)formativo, por meio das experiências dos atores em formação. Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas de docentes(as) são utilizadas nesta investigação, por compreender a complexidade que permeia o efetivo trabalho docente, suscitar elementos que constituem a identidade dos(as) professores do IF-I, e, quiçá, contribuir para a (auto)formação dos(as) docentes participantes da investigação, haja vista que, ao narrar suas trajetórias na instituição, relembram as experiências vivenciadas no cotidiano de efetiva atuação, podendo (re)significá-las de modo também formativo.

Nessa direção, Clandinin e Connelly (2015) afirmam que as narrativas figuram como fonte de dados, método e o uso formativo. Os autores justificam que as experiências narradas são as histórias que as pessoas viveram, e é no contar dessas histórias que vamos nos reafirmando e nos modificando, criando novas histórias.

Para Prado, et al. (2014, p. 11), “esse tipo de escolha metodológica pressupõe não rotinalizar os acontecimentos, não os naturalizar como óbvios, não atropelar a singularidade e não acreditar em uma verdade única, geral, absoluta, ainda que se tenha uma questão a compreender”. Dessa forma, enveredamos nesta abordagem metodológica, no intuito de trazer as narrativas professorais dos(as) docentes do IF-I para compreensão do efetivo trabalho docente que exercitam. O autor esclarece, que ao narrar suas experiências, os(as) docentes vão elaborando certa consciência do que se passa com eles(as) perante o cenário de trabalho, “como o fotógrafo toma decisões sobre o foco, a luz, o melhor ângulo, o que incluir na cena e o que excluir, também o educador vai realizando escolhas ao registrar a sua narrativa.” (Prado, et. al, p.12).

Clandinin e Conelly (2015) pontuam também a importância das “paisagens”, ou seja, dos ambientes educacionais onde estão inseridos(as) os(as) docentes, para o conhecimento profissional – um complexo relacional – a que se acede pelas histórias que se contam e se (re)contam. De tal modo, as instituições educacionais são consideradas não apenas pelo lugar de atuação profissional docente, mas também se tornam espaços de constituição de experiências de vida dos(as) profissionais e, assim, também se formam.

Logo, nesse movimento de constituição das experiências nos espaços educacionais que se abrem às possibilidades da sua autotransformação, segundo Bragança (2008), se dá a experiência instituinte, que se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se, dessa forma, à vivência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. Por certo, Bragança (2008) nos insere que, na área teórico-metodológico das pesquisas educacionais, a narrativa possibilita o diálogo interdisciplinar e, por meio das narrativas, é possível nos aproximarmos do que pensam os(as) professores(as) sobre sua profissão, condições de exercício do trabalho, sobre os sentimentos de pertença, enfim, sobre suas vidas.

Nesse sentido, Souza e Abrahão (2006) ressaltam que as narrativas de professores(as) são processos de “invenção de si”, pois, ao narrar, se inventa a condição e a trajetória de professor(a), articulando-se a múltiplos fatores: a origem social dos sujeitos, as memórias de sua condição de estudante, os motivos que lhes levaram a escolher a docência, a qualidade da proposta curricular dos cursos de formação, as oportunidades profissionais no contexto da escola, a busca por ascensão social, dentre outras motivações.

Desse modo, esta tese se ampara na narrativa (auto)biográfica por considerá-la uma técnica capaz de auxiliar na compreensão do(s) sentido(s) dados pelos(as) docentes do IF-I ao efetivo trabalho docente que desenvolvem na perspectiva do ensino verticalizado. Ao optar pela narrativa (auto)biográfica como principal fonte de dados no percurso teórico-metodológico desta tese, nos atentamos à relevância de articular, a esta investigação, discussões sobre as relações sociais de gênero presentes na docência, ao compreender que o trabalho docente se dá, historicamente, de modos distintos para o homem e para a mulher, devido à divisão sexual do trabalho (Scott, 1995).

Nesse sentido, foi fundamental, para o objeto de estudo desta tese, propor a articulação entre os conceitos de gênero e de divisão sexual do trabalho, posto que se trata de uma investigação que foi conduzida entre docentes que atuam numa instituição advinda das Escolas Agrícolas e CEFET, e, historicamente, eram compostas, em sua maioria, por docentes homens. Assim, com o objetivo de

compreender o efetivo trabalho docente dos(as) professores(as) do IF-I, reconhecendo que este é desenvolvido tanto por mulheres, quanto por homens, a recolha das narrativas (auto)biográficas ocorreu com quatro (04) professoras e quatro (04) professores, com vistas a promover discussões que articulem o trabalho docente no IF-I à perspectiva das relações sociais e de gênero.

Destarte, a narrativa (auto)biográfica foi utilizada com oito professores(as) do IF-I, sendo quatro (04) para mulheres e quatro (04) homens. A divisão de modo equiparado da quantidade de professores e professoras participantes da pesquisa se deu por compreender que o trabalho docente no IF-I é desenvolvido tanto por mulheres, quanto por homens, e embora o IF-I tenha mais homens atuando como docentes, conforme os dados apresentados no capítulo VII, nesta investigação, advogamos que é preciso compreender o efetivo trabalho docente pelas vozes de ambos(as).

As narrativas (auto)biográficas foram recolhidas de forma não presencial, *online* via a ferramenta digital *Teams*¹⁷, dada a pandemia de Covid-19, com o total de oito (08) professores(as) - sendo um representativo de quatro professoras e quatro professores na mesma quantidade para mulheres e homens – selecionados(as) a partir da especificidade tratada na pesquisa, o trabalho docente no ensino verticalizado e conforme os critérios acima descritos.

Nesse percurso, é insuficiente deter-se às experiências individuais e coletivas, é preciso compreender as nuances, o contexto sócio-político-cultural que produz as experiências narradas pelos sujeitos. Cada narrativa revela uma singularidade, lança uma visão sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistado(a), ações e sentidos de uma experiência profissional docente em seu contexto de atuação, nesse caso, a docência no IF-I. A narrativa, portanto, permite essa troca, esse ouvir o(a) outro(a) em suas experiências, pois não existe uma experiência humana e social que não seja impressa e manifestada por meio de uma narrativa.

Ademais, as narrativas (auto)biográficas contribuíram para minha própria formação como pesquisadora, pois as narrativas dos(as) docentes, de certo modo, refletiram minha história de vida, trajetória pessoal e profissional como docente, também, de um IF.

¹⁷ O *Teams* é um *software* da *Microsoft* desenvolvido para a colaboração de equipes, se encontra disponível para utilização da pesquisadora e permitiu a realização da recolha das narrativas de modo remoto com a gravação.

5.3.3 Análise de conteúdo

Num terceiro momento, os dados recolhidos foram analisados com suporte na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2013), tendo como norte as seguintes três diferentes fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos dados; 3) a inferência e a interpretação.

Para Bardin (2013, p.33), a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que depende dos objetivos e da forma como se pretende interpretar as informações recolhidas na pesquisa. Dessa maneira, a análise de conteúdo consiste em uma alternativa metodológica aplicada a discursos de várias naturezas, oriundos de todas as formas de comunicação, ou seja, qualquer comunicação que transporte significados de um emissor para um receptor, é possível de ser decodificada pela técnica de análise de conteúdo. Não existe algo “pronto-a-vestir” em análise de conteúdo, mas somente algumas regras e orientações, que precisam ser adequadas aos objetivos e reinventadas, quando necessário.

Segundo Bardin (2013), a primeira etapa é a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentam a análise e interpretação dos dados da investigação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa, se faz a inferência por meio da categorização, que versa na classificação dos elementos, segundo suas semelhanças e diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns identificadas nas narrativas. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da análise de conteúdo. Atendendo a que este estudo de caso se construirá com o apoio de várias técnicas, será feita uma triangulação de dados que permita validar o estudo.

A pré-análise, segundo Bardin (2013), consiste na fase de organização do material recolhido na investigação, com a intenção de selecionar quais informações são pertinentes ao objeto de estudo; a fase de exploração do material se caracteriza pela organização das informações em codificações, classificações, categorizações; e a terceira fase, denominada tratamento, inferência e interpretação das informações, é o momento da análise da investigadora, propriamente dito, que transcende o que não está implícito, para uma compreensão aprofundada, holística dos fenômenos analisados, o que pode ser analisado, com enfoque a partir de várias ênfases que perpassam perspectivas sociológicas, psicológicas, políticas, filosóficas.

Nesse viés, o plano metodológico se firma em contato com a teorização, a suprir possíveis questionamentos ao cerne das problemáticas delineadas neste estudo investigativo do efetivo trabalho

docente no IF-I. Ao final, após a recolha e análise dos dados, tais elementos permitiram elucidar as respostas aos objetivos e questões formulados nesta investigação, viabilizando perspectivas para a formação e identidade dos(as) professores que atuam no IF-I, por sua vez, vinculadas ao desenvolvimento profissional docente na RFEPCT.

Por certo, apresentamos a seguir o cenário e os(as) docentes participantes da investigação.

5.4 O cenário e os sujeitos da investigação

O IF-I integrou os antigos CEFET e as Escolas Agrotécnicas Federais – todos provenientes de antigas escolas agrícolas. Como órgão de administração central, tem sua reitoria instalada na capital do estado onde se localiza. Em 2010, inaugura um novo campus, e em 2011, com uma nova expansão da RFEPCT, foi contemplado com três novos campi que estão localizados em cidades do estado em que se localiza. Já em 2014, o IF-I foi contemplado, também, com três campi avançados¹⁸. Até o ano de 2023, o IF-I é composto pela reitoria e por nove campi e mais três campi avançados, totalizando doze unidades.

Sendo o foco desta pesquisa compreender o efetivo trabalho docente no IF-I, diante do ensino verticalizado proposto na Lei de Implantação e Expansão dos IF - Lei nº 11.892/2008, optamos por efetivar a investigação com os campi que passaram pela transição, a qual portanto, permitiu identificar professores(as) que ingressaram na instituição, preferivelmente, há mais de dez (10) anos e/ou durante o processo de transição para IF-I. Desses doze campi, apenas quatro foram selecionados, por atenderem a especificidade de terem docentes atuando há mais de dez (10) anos e ofertarem cursos nos diferentes níveis de ensino, técnicos, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, graduação e pós-graduação, *lócus* que possibilite investigar o objeto de estudo proposto: o trabalho docente diante da proposta do ensino verticalizado.

Por conseguinte, a escolha e seleção dos(as) docentes seguiu, especificamente, os seguintes critérios: 1) pertencer aos campi que passaram pela transição de CEFET para IF com a implantada da Lei nº 11.892 de 2008; 2) ser professor ou professora efetivo(a) do IF-I; 3) ter mais de dez (10) anos de exercício profissional docente no IF-I; 4) ter experiência docente em ao menos, dois diferentes níveis de ensino dos cursos ofertados do IF-I; 5) e aceitar participar da pesquisa, com a recolha da narrativa. Para tanto, foi preciso solicitar, via *e-mail*, à diretoria de gestão de pessoas dos quatro campi selecionados

¹⁸ Segundo o portal do MEC, campi avançados significa uma extensão de um campus que já existe, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos, em uma nova região. A tendência é que este núcleo avançado se transforme em uma nova unidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

para a pesquisa, a indicação de professores(as) efetivos(as), sendo mulheres e homens, segundo os critérios indicados acima, para que fosse possível convidá-los(as) para contribuírem com a pesquisa.

A forma de abordagem dos possíveis professores(as), - sendo, conforme já explicitado, um representativo na mesma quantidade para mulheres e homens, tendo, como intuito, compreender o trabalho docente no IF-I ante ao ensino verticalizado vivenciado por docentes tanto mulheres, quanto homens - para a recolha das narrativas, seguiu todas as orientações do Comitê de Ética, por se tratar de uma pesquisa registrada e aprovada na Plataforma Brasil¹⁹, conforme parecer nº 4.767.059 e ocorreu por meio do envio de *e-mail* explicativo sobre a temática da pesquisa, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado conforme as orientações do referido comitê (Apêndice 01) e informações sobre os objetivos da pesquisa e explicações quanto à recolha (gravação e transcrição) e uso dos dados obtidos, a fim de clarificar, aos(as) docentes, que os dados seriam utilizados para fins científicos e a identidade deles(as) é preservada, com o uso de nomes fictícios.

Este convite foi enviado por *e-mail* de forma individual, tendo somente um remetente e um destinatário, enviado na forma de lista oculta e caso necessitassem de maiores esclarecimentos, também puderam dispor das plataformas digitais do *WhatsApp* e/ou reunião via *Teams*. Reforça-se que o convite para a participação na pesquisa conteve, obrigatoriamente, o *link* para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informassem ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do(a) docente na pesquisa.

Após a aceitação dos(as) professores(as), foi agendada, de acordo com a disponibilidade dos(as) docentes, a recolha das narrativas. Em face da Covid-19 e em cumprimento ao Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, em vigor no período de realização da recolha, quanto às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, as narrativas com os(as) docentes ocorreram de forma não presencial, de modo remoto, com o uso da plataforma digital *Teams*.

No início da narrativa, apresentamos o objetivo da pesquisa e, por seguinte, as questões temáticas, elaboradas e organizadas em forma de um roteiro guião (Apêndice 02), eram explanadas aos(as) docentes. É válido ressaltar que nos comprometemos a preservar a privacidade dos(as) docentes, garantindo que os dados coletados e todas as informações utilizadas são, única e exclusivamente, para

¹⁹ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema de Comitês de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário, possibilitando, inclusive, o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Disponível em: <https://www.gov.br>

execução da presente pesquisa, com possibilidade de publicação futura, ressalvando somente que sempre serão divulgados de forma anônima.

5.4.1 Apresentação dos(as) professores(as)

Apresento abaixo os(as) professores(as) participantes da pesquisa, que, por questões de anonimato foram identificadas por nomes de planetas do Sistema Solar. A escolha pelo uso de nomes planetas se deu pela pesquisadora propor uma analogia entre os(as) docentes do IF-I e os planetas do Sistema Solar, uma vez que, ao nomeá-los(as) com nomes de planetas, os(as) apreendemos na investigação como únicos(as) autores(as) de experiências profissionais permeadas por especificidades e percepções sócio-histórico-culturais advindas de histórias de vida que se entrelaçam à docência, e, por fim, se unem em torno do trabalho docente, do mesmo modo como os diferentes planetas que formam o Sistema Solar. Este que é repleto de singularidades e complexidades, tal como o trabalho docente.

Tal analogia se ampara na perspectiva de Sarmiento.T (2013, p. 238), ao afirmar que, nas histórias de vida dos(as) docentes

(...) que se recolheram afirma-se particularmente importante a diversidade de trajetórias que cada ator social faz da sua própria vida, sendo nosso propósito aceder a essa vida por meio da voz do próprio agente. Este “contar-se”, interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s) permite reenviar cada sujeito ao seu campo social, o que aqui interessa particularmente na perspectiva de lograr uma dimensão social e cultural no estudo de um caso individual, salientando a voz de cada pessoa.

Desse modo, apresentamos as professoras que são denominadas por: Terra, Marte, Vênus e Mercúrio, e os professores que são identificados por: Júpiter, Saturno, Urano e Netuno.

Júpiter iniciou sua atividade acadêmica numa Escola Agrotécnica Federal no estado onde nasceu, fato importante para esta investigação, pois o professor Júpiter tem a experiência estudantil numa instituição anterior ao processo de transição para IF. cursou Licenciatura em Ciências Agrícolas, logo após, cursou mestrado e doutorado em Ciências Agrárias. Júpiter destaca, em sua fala, que teve uma experiência de trabalho anterior ao trabalho docente no IF-I e ressalta que isso possibilitou perceber, com clareza, que almejava mesmo seguir a carreira docente, e assim, buscou por concursos nos IF, sendo aprovado no IF-I em 2006. O professor Júpiter destaca ainda que, assim que ingressou como docente no IF-I, fez uma complementação, em sua trajetória acadêmica, no curso de graduação em agronomia.

Vênus é graduada em História, tem especialização em Metodologia do Ensino Superior, mestrado em História e doutorado em Educação. A professora Vênus ingressou em 2004 no IF-I, quatro anos antes da transição, relata que, quando passou no concurso, já atuava como docente em outra instituição e optou por seguir a carreira somente no IF-I. Ressalta, em sua fala, que já poderia ter aposentado, mas optou por continuar atuando por gostar muito de sua profissão.

Saturno é graduado em bacharelado em Química, tem mestrado e doutorado em Química. O professor Saturno destaca, em sua fala, que, por ter a oportunidade de terminar a graduação e ingressar no mestrado, deu sequência aos estudos. No entanto, relata que, desde a graduação, já atuava como professor e atuou em diferentes instituições até ingressar, em 2008, no IF-I, ano da transição. Importante pontuar que Saturno narra, com muita eloquência, seu ingresso no IF-I, com riqueza de detalhes e, principalmente, seu compromisso com as possibilidades que adivinham com a nova configuração da instituição. O professor Saturno demonstra, com clareza, ter sua história de vida entrelaçada com sua profissão.

Mercúrio é graduada em Ciências Contábeis, tem mestrado em Agronegócio e o doutorado em Ciências Ambientais. A professora Mercúrio, ao narrar sua trajetória de formação acadêmica, expõe algo que nos chama a atenção, ao dizer que: “*eu não sou nem um pouco verticalizada*” (Mercúrio, 2021), e, logo em seguida, justifica sua fala dizendo que tal fato se deu pela opção por caminhar em áreas de conhecimento distintas no mestrado e no doutorado ao curso de graduação que cursou. Mercúrio ingressou no IF-I em 2008, também no ano de transição.

Urano é estudante egresso do IF-I, cursou o técnico em agropecuária e tecnólogo em irrigação e drenagem nas instituições anteriores aos IF-I (Escolas Agrícolas e CEFET). O professor Urano tem graduação, mestrado e doutorado em Agronomia, mas em outras instituições. Urano ingressou no IF-I em 2008, mas como servidor técnico administrativo, e, um ano depois, teve o concurso para docente, foi aprovado e iniciou sua carreira enquanto professor do IF-I. O professor relata que já havia atuado em sala de aula antes de ingressar no IF-I, e que almejava ser professor.

Terra é graduada em História e Pedagogia, e ressalta, com fervor, seu encontro epistêmico com área de conhecimento pedagógico. Relata que isso a conduziu a fazer várias especializações antes de ingressar no mestrado e no doutorado em Educação, pois diz que ansiava em achar o que a inquietava para conduzir na pesquisa. A professora Terra ingressou no IF-I também em 2008, e descreve com muito envolvimento sua entrada como docente no IF-I e todas as possibilidades que vieram para o

desenvolvimento de sua carreira com a implantação da RFEPCT. Terra, assim como Saturno, demonstra o emaranhado de sua história de vida pessoal com a profissional.

Netuno é graduado em Engenharia Agrícola, tem mestrado em Engenharia Agrícola e Engenharia de Sistemas Agroindustriais e doutorado em Ciências Agrárias. O professor Netuno ingressou em 2009 no IF-I e relata que já atuava como docente desde quando terminou sua graduação. Em sua narrativa, Netuno demonstra imenso envolvimento com as questões que envolvem o desenvolvimento do IF-I.

Marte é graduada em Letras, tem especialização, porém não disse em qual área, mestrado e doutorado em literatura. A professora Marte ingressou no IF-I como docente em 2006, mas relata que já atuou, por muitos anos, como servidora administrativa nas instituições anteriores à implantação da RFEPCT. Marte descreve, com riqueza de detalhes, sua trajetória acadêmica e aponta nuances em seu processo de formação salientes à investigação. Para além, a professora narra, com eloquência, orgulho e compromisso, sua carreira profissional docente no IF-I, ficando evidente seu encantamento pela expansão da instituição após o processo de transição. Tal como o professor Saturno e a professora Terra, Marte demonstra o quão sua história de vida se entrelaça com a profissão.

Destarte, estes são os(as) docentes que compõem nosso universo da pesquisa e suas narrativas serviram para as análises construídas para compreensão do objeto de estudo dessa investigação – o trabalho docente no IF-I.

5.5 A construção do roteiro guião para as narrativas (auto)biográficas

No desenvolvimento das narrativas, procuramos seguir o roteiro semiestruturado elaborado a partir das temáticas que permeiam o objeto de estudo da investigação com foco nos seguintes eixos centrais – trabalho docente na EPT, ensino verticalizado, formação e identidade docente – como forma de nos orientar com atenção, para não seguir uma sequência de entrevista, ou castrar a espontaneidade dos(as) docentes. Então, o roteiro, construído como um guião para condução das narrativas apenas contribuiu para nortear o desenvolvimento das narrativas, de forma que os(as) docentes pudessem falar, naturalmente, acerca de sua experiência docente no IF-I diante do ensino verticalizado.

A partir dos eixos centrais que conduziram esta investigação, citados acima, alguns questionamentos emergiram e, portanto, serviram de base para a organização de três eixos temáticos que compuseram o guião para a condução das narrativas professorais, sendo eles organizados da seguinte forma.

Com vistas a identificar as percepções do contexto de constituição do IF-I pelas vozes dos sujeitos professores(as), focalizando aspectos e fatos narrados por eles(as) que marcaram sua história de início à docência numa instituição que também estava sendo instituída a partir da Lei nº 11.892 de 2008, dois principais questionamentos guiaram a elaboração do primeiro eixo temático: o que sabem os(as) docentes sobre a política pública que instituiu os IF e sobre a EPT? Os(as) docentes estabelecem interligações desse contexto com seu efetivo trabalho docente? Tais questionamentos nortearam a elaboração do primeiro eixo temático proposto na recolha das narrativas (auto)biográficas: Conte-nos qual a sua área de formação acadêmica; Conte-nos como foi sua história de ingresso no IF-I; Como compreende a EPT? Posto as temáticas aos(as) docentes, apresentamos abaixo as narrativas professorais desses sujeitos quanto ao contexto de constituição do IF-I.

Em seguida, com o intuito de identificar os processos formativos experienciados pelos(as) docentes no IF-I, perante a especificidade do ensino verticalizado, propôs-se, na recolha das narrativas (auto)biográficas, temas para que pudessem rememorar sua trajetória de vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, para elaboração do segundo eixo temático, dois principais questionamentos nos guiaram: Como os(as) docentes do IF-I compreendem o processo de formação docente para atuação na EPT? Há elementos no processo formativo vivenciado pelos(as) professores(as) ao ingressarem na RFEPCT que sinalizam a constituição da identidade docente no IF-I? Estes questionamentos nos ampararam a desenvolver o segundo eixo temático proposto na recolha das narrativas (auto)bibliográficas: Fale sobre sua formação acadêmica, sua experiência como docente, se já participou e/ou participa de cursos de formação específica para atuação docente no IF-I, tais como cursos de formação continuada a respeito da docência no ensino verticalizado, didática, práticas pedagógicas e de ensino, gestão, avaliação, assim como demais assuntos pertencentes ao exercício profissional da docência no IF-I; Conte-nos sobre o que julga ser primordial para desenvolvimento de seu efetivo trabalho enquanto professor(a) do IF-I, e se considera necessário, para sua ação docente, alguma formação específica; Fale a respeito de como é ser professor do IF-I.

É válido ressaltar que, durante a condução deste segundo eixo temático, na recolha das narrativas professorais, indagações emergem quando as professoras e os professores descrevem sua trajetória de trabalho na instituição com nuances sócio, históricas e culturais referentes à perspectiva das relações sociais de gênero no contexto da RFEPCT, que demandaram nossa atenção, pois como, estudiosas da temática – trabalho docente e relações sociais de gênero –, não poderíamos deixar de nos inquietarmos a tais questionamentos. Por meio deste eixo temático do guião de recolha das narrativas

(auto)biográficas, fomos conduzidas à elaboração de duas categorias emergentes da investigação: trabalho, formação docente e a constituição da identidade docente no IF-I e à docência no IF-I, na perspectiva das relações sociais de gênero.

Por fim, para elaboração do terceiro eixo proposto no guião de recolha das narrativas professorais, fomos guiadas pelos seguintes questionamentos: Qual a repercussão da política de implantação da RFEPCT no efetivo trabalho docente; Quais sentido(s) os(as) docentes atribuem às atividades que desenvolvem no ensino, pesquisa e extensão no IF-I, diante do ensino verticalizado? Tais questionamentos nos auxiliaram a desenvolver o terceiro eixo temático, elucidados na recolha das narrativas (auto)biográficas: Fale seu entendimento sobre ensino verticalizado; Já teve alguma formação específica para atuar no ensino verticalizado desde que ingressou no IF-I?; Conte-nos se o IF-I promove práticas formativas que articulem mais de um nível e/ou modalidade de ensino?; Você se sente preparado(a) para atuar como docente no ensino verticalizado?; Fale sobre sua atuação como docente numa instituição que oferta o ensino verticalizado.

Faz-se necessário aferir que ocorreram algumas intervenções, de modo a suscitar um aprofundamento em alguns aspectos, ou estimular o(a) docente a narrar, procurando sempre respeitar a sua fala, suas ideias, de modo a conquistar a sua confiança e deixá-lo à vontade. Nesse sentido, durante as narrativas busquei, além de gravá-las, estar atenta quanto às suas expressões faciais, gestos, posturas e emoções. Atentei-me sempre em propiciar uma interação harmoniosa entre os(as) professores(as) e entrevistadora, a fim de que aquele momento não se tornasse algo pragmático, linearmente preestabelecido.

Não obstante, durante o processo de recolha das narrativas, por várias vezes, senti-me impelida a interferir, dada a correlação das narrativas com minha própria história de vida e prática profissional; entretanto, procurei manter uma postura empática, atenta e de forma a instigá-los(as) a discorrerem sobre si, espontaneamente.

5.6 O processo de recolha das narrativas professorais

Logo após a elaboração do guião com os eixos temáticos que orientaram a recolha das narrativas professorais, foram organizados e desenvolvidos os encontros com os(as) docentes participantes para a construção das narrativas (auto)biográficas. O material coletado nas narrativas incidiu em um rico acervo de, aproximadamente, 960 minutos de vídeos e áudios e 200 páginas de transcrição das falas e do

resultado de minhas observações. Devemos destacar que a operação de transcrição fora tarefa árdua, com horas a fio dedicadas a esse trabalho.

Confessamos que a princípio, alguns questionamentos se deram sobre a condução dos encontros com os(as) docentes. Não sabíamos, ao certo, como o processo de aproximação com esses sujeitos poderia ocorrer, mas o interessante é que, no decorrer dos encontros, alguns temas ou assuntos tornam-se mais próximos do que outros, promovendo aproximações fecundas e identitárias. Isso aconteceu comigo a partir do momento em que me dispus a ouvir e a interagir com os(as) oito (08) professores(as) do IF-I. Considero que o fato dos encontros se darem de modo remoto, devido à pandemia de Covid-19, por meio da plataforma digital *Teams*, tenha a princípio, tornado a aproximação com eles(as) mais desafiadora para mim, enquanto pesquisadora.

Todavia, ao mesmo tempo, observei que a distância da tela digital também permitiu, aos(as) docentes, a tranquilidade de narrarem suas histórias de vida pessoal e profissional de um local físico seguro para eles(as) [seja em sua casa, no local de trabalho, entre outros definidos por eles(as) como adequados], uma vez que os encontros foram agendados previamente de acordo com a disponibilidade de cada professor e professora. Também ocorreram interações, pois também sou professora de um IF, e isto contribuiu para uma aproximação identitária propiciada no encontro de professoras(as) de espaços institucionais correlatos. Mesmo que ambos(as) atuem numa instituição que prevê a especificidade do ensino verticalizado, nesse processo de pesquisa, uma se posicionou como a pesquisadora, e os(as) outros(as) como sujeitos da pesquisa.

Com o desenvolvimento das narrativas, observei, amparada em Abrahão (2004), que cada docente manifesta-se no processo que narra da trajetória da história de vida pessoal e profissional em um movimento de interação com o mundo e com os outros sujeitos. Nestes momentos vivenciados por mim na recolha das narrativas, foi possível notar uma trama que é concebida na estrutura de elementos que se interligam numa rede de relações entre o que vivenciam tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional enquanto professores(as) do IF-I, emarranhado à minha vivência também como professora de um IF. Por certo, de acordo com Nóvoa (2007) e Josso (2010), a utilização da narrativa (auto)biográfica nesta pesquisa ampliou as possibilidades e olhares sobre o objeto de pesquisa, pois esta possibilita reconhecer o sujeito como um ser social único imbuído de toda sua história como pessoa e como profissional.

Sendo oito docentes do IF-I participantes da pesquisa, sabendo as exigências da disponibilidade necessária para o envolvimento com cada um(a), dado que cada recolha da narrativa (auto)biográfica

ocorreu de forma individual, optei por iniciar o trabalho numa primeira fase (por cerca de três meses) com apenas dois docentes – Júpiter e Mercúrio. Em seguida, iniciei com mais três docentes – Vênus, Terra e Marte, e após dois meses com os três últimos docentes – Saturno, Netuno e Urano, uma vez que estes três últimos relataram ter muitas demandas de trabalho, e, portanto, agendavam os encontros e, algumas vezes, precisaram reagendar para outros momentos devido a imprevistos ocorridos. Para cada docente, a princípio foi agendado apenas um primeiro encontro, no entanto, a medida que a narrativa era conduzida, e se estendia, surgia a necessidade de agendar mais de um encontro. Contudo, com a maioria dos oito docentes, os encontros ocorreram em um só momento com duração em média de uma a duas horas.

De um eixo temático a outro, os(as) docentes conduziam suas narrativas, mesclando vida pessoal e profissional, sem que eu interviesse, e pude, nessa escuta, atenta ouvir as histórias, sendo narradas por fatos e acontecimentos marcantes para eles(as) da trajetória de vida, e, com estes aprender. Acredito que, numa pesquisa dessa natureza, que busca compreender o objeto de estudo por meio da narrativa (auto)biográfica dos(as) sujeitos que “atuam”, o trabalho docente, em seu *lócus* institucional, traz possibilidades do reconhecimento do outro e de suas singularidades ao mesmo tempo em que este outro se constitui a si, que não se posiciona como alguém sozinho ou distante, mas num processo de construção e (re)construção identitária (Dubar, 1997).

Posteriormente à realização dos encontros para a recolha das narrativas professorais dei início ao processo de transcrição destas. O processo de transcrição das narrativas (auto)biográficas constituiu-se num período fundamental para reflexões sobre o percurso metodológico adotado e para iniciar as análises da segunda parte da tese referente à componente empírica da tese. Este processo foi realizado por mim, com o contributo da ferramenta de legenda da plataforma digital utilizada para a recolha das narrativas. Durante este, pude ir complementando as anotações realizadas nos momentos de encontro com os(as) docentes, que eram clarificados a medida que visualizava e ouvia as gravações de vídeo e áudio dos encontros, permitindo, no momento da transcrição, lembrar os momentos vividos durante os encontros com os(as) docentes, iniciar a categorização, indicar referências teóricas afins a fragmentos dos registos e identificar aspectos que me pareciam merecedores de serem aprofundados.

As transcrições, sem qualquer comentário, estão devidamente arquivadas por mim e podem ser apresentadas a cada docente, caso necessitem e solicitem, uma vez que os(as) docentes foram consultados se gostariam de ter acesso às transcrições e nenhum dos(as) oitos docentes manifestou interesse. É válido destacar que, ao longo de todo o processo de transcrição, era possível compreender

o quão as várias vezes de visualização e releitura dos discursos das narrativas me auxiliaram a refletir, a aprofundar e enriquecer, com detalhes, as situações registradas e a tratar, com rigor, a categorização das temáticas para a parte da componente empírica da tese sustentadas pela parte da componente teórica.

5.7 Organização e análise dos dados

Iniciamos com uma ampla busca bibliográfica, cujo principal interesse foi delinear a investigação quanto aos caminhos teóricos e epistemológicos a seguir. Utilizou-se conceituado material bibliográfico, fruto da reflexão dos teóricos da área acerca de algumas categorias elencadas na tese, resultado das inquietações da pesquisadora e outras gestadas na inserção no campo empírico.

Para o entendimento das categorias: política de implantação da RFEPCCT e suas interfaces com a educação profissional e tecnológica; trabalho docente na EPT; trabalho docente e ensino verticalizado; trabalho docente e relações sociais de gênero; e trabalho, formação e identidade docente para EPT; realizamos uma ampla busca e estudo, tendo como suporte teses, dissertações, artigos de periódicos e livros de autores(as) que tratam destas questões e são apresentados na primeira parte da tese: a componente teórica, e esta dá sustentação teórica à segunda parte da tese: a componente empírica.

Na coleta quantitativa de dados, devido ao desencontro de informações de diversas fontes, estabelecemos, como base, o Inep do MEC, para a análise dos dados referentes ao número de docentes atuando na EPT no Brasil. Já para o levantamento de informações do IF-I, recorreremos aos dados oficiais da instituição, no site Portal do IF-I, assim como os solicitados e fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do IF-I e Diretorias de Gestão de Pessoas dos quatro campi do IF-I envolvidos diretamente na investigação.

Tanto a fase da pesquisa de busca de referenciais como a de levantamento de documentos ocorreram antes e durante todo o trabalho de apropriação e aproximação do campo empírico, visto que a especificidade do objeto foi dialeticamente construída.

Absorver a unicidade de cada narrativa (auto)biográfica foi uma tarefa desafiante, considerando a complexidade de apreensão de todas as informações e da subjetividade de cada docente. O tratamento das informações das narrativas foi complexo, o que demandou bastante cuidado e atenção.

Apesar de trabalhar com docentes inseridos(as) em um contexto semelhante de atuação, o IF-I, que, por conseguinte, os influencia, por vezes, em suas perspectivas e experiências de vida, são diferentes. Nesse intento, tal como alega Sarmiento.T (2002), a vida, as experiências das pessoas são

únicas, contudo, podem apresentar semelhanças e regularidades que possibilitam configurar temáticas para análise das informações.

Durante o processo de organização e análise dos dados, em um primeiro momento, após ampla leitura das narrativas transcritas, dividimos o material em partes que traduziam as categorias de análise e tabulamos todas as informações que apresentavam certa regularidade semântica. Num segundo momento, reavaliei a divisão das categorias, reconfigurei-as, de modo a aglutiná-las, posto que, a partir do confronto entre o enquadramento teórico e a componente empírica da tese, pude aprofundar a análise e desvelar o que não estava explícito. A esse respeito, Lüdke e André (2013, p.45) afirmam que o processo de análise implica

[...] num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Por fim, após várias inferências e modificações, os dados empíricos foram configurados em quatro categorias de análise com as respectivas subdivisões, sendo duas delas categorias emergentes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3: Categorias de análise.

Objetivos Específicos	Categorias de análise	Subcategorias de análise
<p>Analisar as políticas públicas que regem os IF;</p> <p>Conhecer e indagar as políticas públicas para a formação de professores para atuar na EPT;</p> <p>Investigar as políticas institucionais, de gestão e os planos de desenvolvimento institucional (PDI) do IF-I, com ênfase nas políticas de formação docente para os(as) professores do IF-I;</p>	<p>1. O trabalho docente no IF: da política de constituição dos IF às políticas para atuação docente na EPT</p>	<p>A historicidade da constituição dos Institutos Federais</p> <p>O trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica</p> <p>A docência nos Institutos Federais</p> <p>Percepções do contexto de constituição do IF-I pelas vozes dos(as) docentes</p>
<p>Investigar de que modo se dá o trabalho dos docentes no IF-I no ensino verticalizado.</p>	<p>2. Verticalização do trabalho docente: o(s) sentido(s) do ensino verticalizado pelas vozes dos docentes do IF-I</p>	<p>Repercussão da política de implantação da rede federal de EPT no efetivo trabalho docente.</p> <p>O(as) docentes nas atividades que desenvolvem no ensino, pesquisa e extensão no IF-I, diante do ensino verticalizado.</p> <p>O(s) sentido(s) dado(s) pelos(as) docentes do IF-I às novas formas impostas pela regulação do ensino verticalizado, considerando as mudanças que estas trazem para o efetivo trabalho docente.</p>

Quadro 3: Categorias de análise. (Continuação)

Objetivos Específicos	Categorias de análise	Subcategorias de análise
<p>Identificar a compreensão de trabalho docente pelos professores dos IF-I; Objetivo específico emergente inserido na investigação: Compreender elementos que constituem a identidade dos(as) professores(as) do IF-I;</p>	<p>Categoria emergente: 3. Trabalho, formação e constituição da identidade docente</p>	<p>Trabalho e formação docente para atuação na EPT A constituição da identidade docente no IF-I.</p>
<p>Objetivo emergente inserido na investigação: Analisar o trabalho docente no IF-I sob a ótica das relações sociais de gênero.</p>	<p>Categoria emergente: 4. Professores, professoras do IF-I: o trabalho docente sob a ótica das relações sociais de gênero</p>	<p>A ação docente para o homem e para a mulher, historicamente, se dão de modos distintos e, portanto, devem ser compreendidos, considerando tais diferenças. O “olhar” à docência no IF-I perspectiva às relações sociais de gênero. A experiência de ser professor e professora do IF-I.</p>

Fonte: A autora, 2022.

Após apresentar minha narrativa (auto)biográfica e o caminho metodológico adotado nesta investigação, dispensamos um olhar analítico acerca da parte empírica do trabalho.

CAPÍTULO VI

TRABALHO, FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO IF-I



Figura 4: A Onda. Anita Malfatti, 1915.

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

Estou sentado à beira da estrada,

o condutor muda a roda.

Não me agrada o lugar de onde venho.

Não me agrada o lugar para onde vou.

Por que olho a troca da roda

com impaciência?

(Bertolt Brecht, A Troca da roda)

No capítulo IV da segunda parte da tese, referente à componente empírica, iniciamos a construção da análise empírico teórica da investigação - as narrativas professorais. Na primeira seção deste capítulo, trazemos as percepções do contexto de constituição dos IF pelas narrativas dos(as) docentes da instituição investigada, IF-I, a fim de compreender como se estabelecem interligações desse contexto com seu efetivo trabalho docente. Já na segunda seção, buscamos problematizar elementos nos processos formativos narrados pelos(as) professores(as) participantes que sinalizam a constituição da identidade docente no IF-I.

Devemos salientar que, em face da complexidade e dimensão histórica que envolvem o trabalho docente, as narrativas (auto)biográficas dos(as) docentes serão consideradas a partir do contexto em que ocorrem, nomeadamente à unidade do IF-I, e, nesse caso, podem passar por alterações e não serem

representativas de toda a realidade referente ao objeto de pesquisa, uma vez que as experiências vivenciadas e narradas pelos(as) docentes sobre seu efetivo trabalho docente ocorrem em uma perspectiva institucional, no âmbito do IF-I, conforme alega Gatti (2012, p.13)

[...] são aproximações do fenômeno a ser estudado e o problema levantado, não são o próprio fenômeno. São um tipo possível de tradução deste sob certas condições, são abstrações que devem ter assegurada sua validade, de alguma forma. Lembramos, então, que todas as formas de obtenção de informações e de dados são criadas, inventadas, consensuadas e não podem ser tomadas como a própria natureza das coisas, muito menos a totalidade da realidade.

Em seguida, corroborando com Gatti (2012), trazemos as “aproximações do fenômeno a ser estudado e o problema levantado”, por meio das narrativas professorais construídas pelos(as) docentes do IF-I.

6.1 Percepções do contexto de constituição do IF-I pelas vozes dos(as) docentes: que instituição é essa em que atuo como professor(a)?

Para ilustrar o cenário tratado na primeira seção deste capítulo, optamos pela obra “A Onda”, de Anita Mafalti e o poema “A Troca da roda”, de Bertolt Brecht, por acreditar que estas representam o movimento histórico que buscamos investigar nesta tese – o efetivo trabalho docente com a implantação e expansão dos IF no Brasil, como instituições que instituem a RFEPCT e conseqüentemente promovem “a troca da roda” da história da EPT pública brasileira. O poema de Bertolt Brecht nos revela possibilidades para percepção da realidade que nos cerca e, tal como no poema, ao objetivar compreender o trabalho docente no IF-I, diante do ensino verticalizado imposto pela lei de criação dos IF, nos questionamos “*por que olho a troca da roda com impaciência?*”.

Este questionamento mobiliza a temática desta seção, que busca percorrer a historicidade da constituição dos IF, a fim de perceber, tal como a formação de uma onda, que esta ocorre com a ação do vento, que, ao soprar por longas distâncias, empurra a água até gerar nela as ondulações, assim é o processo histórico que precedeu a formação da “onda” da RFEPCT, que ora trazem “ondas” que se quebram formando modificações estruturais e avanços de expansão da EPT pública brasileira, ora trazem também “ondas” que quebram e provocam inquietações a respeito das especificidades que traçam os caminhos a serem percorridos pelas águas destas “ondas”.

Posto isto, iniciamos a construção da análise empírico teórica das narrativas professorais e, ante a temática dessa seção, apresentamos as percepções do contexto de constituição do IF-I pelas vozes

dos(as) sujeitos(as) professores(as), focalizando aspectos e fatos narrados por eles(as) que marcaram sua história de início à docência numa instituição que também estava sendo instituída a partir da Lei nº 11.892 de 2008. A discussão foi conduzida a partir de dois principais questionamentos: O que sabem os(as) docentes sobre a política pública que instituiu os IF e sobre a EPT? Os(as) docentes estabelecem interligações desse contexto com seu efetivo trabalho docente?

Tais questionamentos nortearam os seguintes eixos temáticos propostos na recolha das narrativas (auto)biográficas: Conte-nos qual a sua área de formação acadêmica; Conte-nos como foi sua história de ingresso no IF-I; Como compreende a EPT? Posto as temáticas aos(as) docentes, apresentamos abaixo as narrativas professorais desses(as) sujeitos(as) quanto ao contexto de constituição do IF-I.

Ao buscar, nas narrativas dos(as) professores(as) as percepções que remetam ao contexto da constituição da instituição que estavam ingressando – IF-I, foi possível identificar nuances nas falas dos(as) docentes que nos chamam a atenção quanto ao exercício da docência no momento de implantação, e, no caso do IF-I, a transição de caracterização de CEFET e Escolas Agrícolas não trazia clareza às ações previstas aos(as) docentes que ali ingressavam. Diante disso, ao primar por dar “voz” aos(as) docentes, apresentamos abaixo as falas dos(as) oito (08) professores(as), a fim de dialogar com suas percepções quanto à nova instituição.

Iniciamos com a professora Mercúrio, que narra o processo de transição do CEFET e/ou Escolas Agrícolas para IF-I, como a “ifetização” e continua relatando que no concurso para o qual foi aprovada a instituição ainda era denominada como CEFET. O uso do termo “ifetização” pela professora refere-se ao nome dado ao processo de transformação dos CEFET, Escolas Agrícolas, Agrotécnicas e outras instituições da rede federal de educação profissional, para os IF. Trata-se de um termo bastante utilizado nas dissertações e teses, levantadas nessa investigação, desenvolvidas, em sua maioria, no início da criação dos IF.

A docente Mercúrio nos relata ainda que ficou assustada com a “ifetização” e aponta que, junto à criação do IF-I, ocorreram também a entrada de pedagogas na gestão administrativa, algo pontuado por ela como novo naquela instituição. Mercúrio pontua que havia dificuldades das pedagogas no trabalho com os(as) docentes que ali já atuavam e fala também de questões relativas às políticas de gestão, como algo muito presente naquele espaço educacional. Ela justifica esta fala sobre as políticas de gestão como algo que a inibia de desenvolver suas atividades enquanto professora, pois disse que isso remetia a interesse em se destacar perante os(as) demais docentes: “*por exemplo, você quer desenvolver um*

projeto de fazer essa conexão de disciplina, sabe (...) A gente tinha esse projeto aqui de fazer, mas fazer uma coisa mais ampla parece que as pessoas já começam observar que você tem interesse político em alguma coisa” (Mercúrio, 2021).

A narrativa da professora Mercúrio nos remete ao elucidado por Ball, em entrevista a Avelar (2016), quando nos traz o conceito de “política de atuação”, posto que nos interessa perceber, nesta tese, a trajetória da política de implantação dos IF pelos sujeitos professores(as) que experienciam e atuam esta política em seu cotidiano de trabalho. Em entrevista, o autor nos esclarece que, analisar as políticas por meio de sua atuação, é

(...) pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. Então conversamos sobre estes contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. O que, novamente, é em grande parte um heurístico rudimentar, mas ele chama atenção para que as políticas na verdade são coisas diferentes nestes diferentes contextos (Ball, 2016 p. 06).

Já Vênus ingressou no IF-I quatro anos antes do processo de transição. Isso a fez descrever o processo de implantação dos IF de modo diferente de Mercúrio. Ela relata que, quando ingressou, havia apenas os cursos técnicos agropecuários, com muito poucos professores(as) atuando, e frisa que, em sua maioria, eram professores homens. Diz que não havia docentes na área das ciências humanas e, portanto, atuava em todas as disciplinas dessa área de conhecimento para todas as turmas. Narra que a instituição foi crescendo, deixando de ser Escola Agrotécnica Federal e/ou CEFET e passou a ser IF-I, que essa transição deu maior possibilidade de crescimento profissional a ela, pois vieram pedagogas, novos cursos e dá ênfase à importância da abertura dos cursos de licenciatura, nos quais começou a atuar.

A docente Terra narra o contexto de implantação do IF-I de uma maneira muito específica, ao destacar, com muita ênfase, a importância da chegada de pedagogas junto ao processo de implantação dos IF, algo tido como novo na instituição. Ela conta que atuou em um campus nos dois primeiros anos de ingresso no IF-I, mas que logo foi removida para outro que almejava da mesma instituição. Ressalta que tal remoção se deu por conta da fundação de um curso de licenciatura no campus almejado pela professora Terra e este necessitar de uma pedagoga docente.

As professoras Vênus e Terra caminham na mesma direção, ao dar destaque, em suas narrativas, à chegada de pedagogas ao IF-I, junto ao processo de criação da instituição, mesmo que esta não tenha sido uma temática posta aos(as) docentes. Isso é indicado por elas como algo novo e fundamental para a constituição do IF-I. Ao que se refere às mudanças sinalizadas por Vênus e Terra com a entrada de pedagogas, concomitante a implantação do IF-I, é possível aferir a relevância que estas dão à presença do apoio pedagógico na instituição, uma vez que formar professores(as) que sejam capazes de lidar com esse contexto educacional é uma tarefa desafiadora, não sendo possível, por meio de cursos de formação docente que valorizem apenas conteúdos e técnicas didáticas, principalmente aos(as) docentes que ingressam nos IF e já advêm da formação em áreas específicas do conhecimento, sem a formação pedagógica.

Ao constatar que, no decorrer do processo de recolha das narrativas professorais, observamos que os(as) docentes destacaram, em demasiado, a importância da chegada das pedagogas junto ao processo de implantação da RFEPCT – o IF-I –, nos atentamos que esse fato também poderia estar interligado ao fato de ser pedagoga. Todavia, tal percepção não foi sinalizada pelos(as) docentes na recolha das narrativas, e, portanto, não os(as) questionamos sobre esta possibilidade de interrelação estabelecida, mas problematizamos, nesta investigação, o destaque dado pelos(as) docentes do IF-I ao fato apotado por eles(as).

Nessa direção, advertimos, conforme Pimenta (2012) que os conteúdos e técnicas devam ser considerados pelos cursos de formação docente continuada, mas é preciso enfatizar uma formação que considere situações práticas, que envolvam resolução de problemas, na qual atitudes sejam tão trabalhadas quanto conceitos e procedimentos, ou seja, a dimensão pedagógica na formação de professores(as), que favoreça a práxis (Pimenta, 2012). Dessa forma, a importância do IF-I ter a gestão administrativa composta também por especialistas na formação pedagógica que possa, efetivamente, contribuir na constituição do desenvolvimento profissional dos(as) professores do IF-I.

A professora Marte teve uma história de trabalho no IF-I que antecedeu a carreira docente, marco que demonstra, em sua fala, ter sido deveras importante para sua mudança de atuação como servidora administrativa para professora. A professora descreve o processo de transição para IF com muito fervor. Como já atuava como técnica administrativa na instituição, antes de ser aprovada no concurso para docente, diz que, em meados de 2008, começaram a ouvir sobre a criação dos institutos, *“uma nova mudança, uma nova configuração, mais gente entrando na instituição, nós éramos uma escolinha pequenininha, a gente fazia festa de confraternização no fim do ano, com amigo secreto, uma mesa no*

meio e todo mundo ficava ali, todo mundo conhecia todo mundo” (Marte, 2021). Em sua fala, Marte ressalta que não havia pesquisa e extensão na instituição antes da transição para IF-I, e que tanto ela, quanto seus(suas) colegas docentes, não sabiam o que era desenvolver pesquisa e extensão naquela instituição, sobretudo, narra que percebia haver uma vontade em conhecer por parte dos(as) docentes que ali atuavam. Ela relata que assim que a instituição se tornou IF-I, ocorreu o primeiro concurso com muitas vagas para a instituição, e, com isso, novos(as) servidores(as) tanto administrativos, quanto docentes começaram a chegar ao IF-I. Marte destaca ainda que, nesse período, aconteceu a primeira eleição para compor a direção da instituição, sendo que, antes, a composição da direção era por nomeação.

A professora Marte, em sua narrativa, nos remete à importância da ampla participação dos(as) servidores(as) em todo o processo de criação do IF-I, inclusive com a primeira eleição para composição da gestão da instituição. Aqui, percebemos o que Ball afirma, em entrevista a Avelar (2016), sobre relevância do contexto na atuação da política,

(...) o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. O que, novamente, é em grande parte um heurístico rudimentar, mas ele chama atenção para como as políticas na verdade são coisas diferentes nestes diferentes contextos. Chamar atenção para como um trabalho está sendo feito sobre, ao redor e em relação a política nestes diferentes contextos, e diferentes tipos de pessoas estão trabalhando com e em relação a política nestes contextos (Ball, 2016, p.6).

O professor Júpiter pouco fala sobre a criação do IF-I, no entanto, faz um apontamento, em sua narrativa, singular em relação aos(as) demais docentes, ao dizer que, a partir da criação dos IF, a instituição deixou de atender a formação profissional técnica, que os “modelos” de ensino da escola técnica, nas instituições anteriores ao IF-I, faziam com que o(a) estudante tivesse oportunidade de trabalho. Júpiter diz que, já como IF-I, os cursos técnicos passam a ser como um “*teste vocacional para ele definir qual o curso de graduação ele vai seguir*” (Júpiter, 2021), sem garantia de trabalho efetivo aos(as) estudantes, pois estes(as) poderiam seguir com os estudos na instituição, ao invés de seguir para a atuação profissional técnica.

O professor Júpiter, em sua narrativa, demonstra dificuldade de compreensão quanto à intencionalidade da nova configuração da instituição e a busca pela solidificação da identidade institucional. Nesse aspecto, Moura (2014, p. 43) elucida que “a perspectiva de contribuir para a institucionalização de uma política educativa pública [os Institutos Federais], nessa esfera educacional,

pautada pela perspectiva da formação humana integral”, torna-se uma tarefa desafiadora à nova configuração da rede federal de EPT com a transição para IF, uma vez que esta carrega a historicidade da educação profissional brasileira que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ainda sustentam questões dicotômicas às intencionalidades legislativas da RFEPCT que precisam ser superadas para sua institucionalização. Sob este aspecto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 28) apontam que

O senso comum e as políticas que organizam a vida institucional do país são positivistas, pois abstraem o contexto onde nos constituímos humanos, isto é, as condições de produção e reprodução da existência, os meios de vida, as relações culturais, o cultivo dos valores da dignidade humana. Essa forma de conceber a realidade aplica-se pragmaticamente às políticas sociais, entre as quais, as da educação, quando se nega a totalidade das condições precárias em que as escolas se encontram, quando se ignora a desvalorização do trabalho docente, incluindo os baixos salários, compatíveis com as atividades mais rudes e de baixas exigências de qualificação.

Por certo, com o processo de transição não há clareza também para os(as) docentes sobre a função da educação profissional naquela instituição, uma vez que haveria a oferta de mais cursos em diferentes níveis de ensino, e, com isso, acabam se questionando sobre a função da formação técnica. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), na educação profissional, encontra-se a maior expressão do dualismo da educação brasileira, uma vez que se evidencia “[...] a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p.31).

A percepção do professor Júpiter é também apontada na fala do professor Saturno. Tais apontamentos dos professores se aproximam do que Ball afirma, em entrevista a Avelar (2016), quanto à existência de

(...) uma articulação entre aspectos econômicos da globalização e os aspectos da política educacional da globalização, os quais são articulados, em particular, ao redor da noção de competitividade econômica e a contribuição da educação para a competitividade de mercado de nações dentro da economia global. Então, uma das coisas extraordinárias que você pode encontrar, se você olhar para declarações políticas em geral, em quase qualquer país ao redor do mundo agora, é que elas reiteram a necessidade de produzir um mercado de trabalho de alta qualificação que permitirá que o país possa competir melhor na economia global baseada no conhecimento (Ball, 2016, p. 10).

Entretanto, Saturno narra também ter sido fundamental a ampliação da instituição para IF-I para a constituição de mais cursos que possibilitassem sua atuação docente em demais níveis de ensino, assim como se ampliou a oferta de ensino. A este respeito, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) apontam que a nova configuração da RFEPCT – os IF – oportunizou ampliar as discussões quanto à formação integrada no ensino médio, técnico e tecnológico emergindo nesses debates conceitos, como: formação humana integral e suas várias dimensões, seus obstáculos advindos das contradições sociais, a reposição da dualidade estrutural, a diferença dos itinerários formativos para as classes trabalhadoras. Assim como promoveu a instituição de formulações legislativas na perspectiva da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que podem contribuir para esta formação humana integral.

O docente Saturno descreve o processo de criação do IF-I como uma “descoberta” que o possibilitou pensar sua atuação como docente em outros níveis e modalidades de ensino, pois relata que o incomodava “*ficar sentado em torno de uma mesa, sabendo que eu ia passar a minha vida inteira dando aula só para os meninos do ensino médio, e eles queriam algo a mais e eu comecei a propor a possibilidade de criar um curso superior de química aqui*”. Saturno evidencia o quanto ansiava pela expansão da instituição que ocorreu com a criação dos IF. O docente narra seu empenho e de demais colegas em projetos para criação de novos cursos para que o campus se expandisse e se concretizasse enquanto uma instituição sólida. Em sua fala, Saturno ressalta que, “*um dia, eu contei para o meu pai, que eu era professor, que eu dava aula para o ensino médio, Proeja, na época, tinha uma especialização e dava aula para o mestrado, dava aula para o doutorado, meu pai olhou para mim e falou assim: ‘Isso não existe’*”.

Por certo, a fala do professor Saturno se alinha ao que Pacheco (2011) afirma sobre a nova configuração das instituições federais de EPT - RFEPCT, que, segundo o autor, tem como premissa a promoção de uma formação humana contextualizada, capaz de promover a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura com vistas à emancipação humana. Contudo, em nosso entendimento, a nova institucionalidade induz a relevantes implicações ao trabalho docente, já que os IF não se caracterizam mais somente como escolas técnicas profissionalizantes e, tampouco, como universidades.

O professor Urano vivenciou o processo de criação do IF-I numa perspectiva muito singular e importante para esta investigação, ele foi aluno do IF-I e construiu toda sua trajetória estudantil em volta da instituição, ou seja, Urano atua no ensino verticalizado e tem a experiência da formação no ensino verticalizado. Ele narra que fez o curso técnico e graduação na instituição, logo em seguida, fez um concurso e ingressou como servidor técnico administrativo, e, um ano depois, fez outro concurso no IF-I

para docente. O professor Urano diz que, no início, tinha pouca experiência em sala de aula, mas que almejava ser professor e ressalta que “deu certo”.

O docente Urano aponta ainda que a transição para IF-I trouxe várias oportunidades de expansão da instituição e dá destaque à importância do ensino verticalizado na instituição, alinhado ao que Pacheco (2011) elucida quanto à premissa da oferta de uma formação humana contextualizada nos IF, quando expõe que *“ eu tive a oportunidade de, logo no início, coordenar o curso técnico em agropecuária nosso aqui, fiquei por quase 4 anos coordenando o curso técnico em agropecuária, posteriormente, ingressei, no primeiro mestrado, e já entra na parte da verticalização”* (Urano, 2021).

O professor Urano tem uma narrativa que nos interessa em demorado, pois vivenciou, como egresso da instituição anterior ao IF-I, a perspectiva do ensino verticalizado. Tal experiência faz com que ele narre, de modo diferente dos demais docentes, o contexto de criação dos IF-I, ao não dar destaque à proposta do ensino verticalizado como algo novo da instituição, posto que já havia vivenciado, enquanto estudante, a verticalização, o que considera uma oportunidade que difere de outras instituições de ensino, pois os(as) estudantes podem seguir com os estudos numa mesma instituição, tal como ocorreu com ele.

O professor Netuno narra que ingressou no IF-I quando estava ocorrendo a criação da instituição. Diz que *“ não peguei muito essa coisa de transição para o IF, percebi a formação da Reitoria que estava acontecendo, mudança dos cargos, mas eu era muito aquém desses fatos, porque, quando eu entrei, eu não entendia muito essa questão de servidor público”*. Netuno fala que percebia que os(as) colegas se preocupavam muito, mas que como ele havia ingressado com a instituição já criada, as mudanças ocorriam, porém, ele não sabe dizer ao certo em que medida, pois tudo era novo para ele em relação à vivência que estava experienciando no IF-I. Netuno dá destaque, em sua fala, ao número excessivo de aulas que ministrava e à diversidade de disciplinas curriculares a que era designado a atuar e diz que tinha receio de recusar aulas e perder o “emprego”.

O docente Netuno descreve, em sua narrativa, o processo de criação do IF-I como algo novo tanto para a instituição que realizava a transição, quanto para ele, enquanto docente que havia ingressado naquele ano também. Em sua fala, é possível perceber que, junto à instituição, ele também estava se constituindo enquanto professor. Ao inferir sobre tal constatação, Ball, em entrevista a Avelar (2016), nos auxilia, ao destacar a importância do processo de interpretação da política em ação, questionando-nos

(...) ‘o que essa política espera de nós?’, ‘o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?’. Algumas vezes, com sorte, políticas não exigem que você faça nada demais e você não precisa se preocupar com elas, e a vida segue normalmente. Mas se elas demandam algo, o que é? Legisladores assumem que eles escrevem textos que são claros, óbvios e coerentes, e que não contém contradições ou problemas (Ball, 2016, p. 07).

Diante das percepções dos(as) oito docentes participantes da pesquisa sobre o contexto de criação do IF-I, seguimos para a próxima seção deste capítulo, que busca trazer à tona o processo formativo experienciado pelos(as) docentes do IF-I.

6.2 O processo formativo dos(as) professores(as) do IF-I: elementos nas narrativas professorais que sinalizam a constituição da identidade docente no IF-I



*Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida
a minha face?*

Cecília Meireles, Retrato.

Figura 5: Retrato de um professor. Anita Mafalhti, 1912.
Fonte: Site Anita Mafalhti <<http://ver-anitamalfatti.ieb.usp.br>>

Para ilustrar o cenário tratado nesta segunda seção deste capítulo, elegemos o quadro “Retrato de um professor”, de Anita Mafalhti, e o poema de Cecília Meireles, “Retrato”. A figura do professor retratada no quadro apresenta a descrição de um professor com um olhar esperançoso por sua profissão, um meio sorriso, e, ao mesmo tempo, um semblante cansado, frente aos desafios que assolam a

formação e o trabalho docente. Assim, se deu a opção por este quadro e poema, por estes nos revelarem a possibilidade de tirar um e/ou vários retratos da docência no IF-I, por meio das narrativas do processo formativo experienciado pelos(as) docentes do IF-I.

Reconhecemos que há inúmeros desafios impostos ao trabalho e à formação docente, no entanto, ao olharmos para a figura do retrato do professor do quadro da artista, é possível compreender que os sujeitos que se tornam professores(as) no IF-I são dotados de histórias de vida pessoais e profissionais, que ora padecem, por não se reconhecerem “*assim calmo, assim triste, assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo*” na atuação docente, numa instituição que prevê a especificidade do ensino verticalizado, e, tal como na figura do professor, “*não [se dão] por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil!*” imposta à profissão docente numa nova instituição, e acabam por se questionar: “*– Em que espelho ficou perdida a minha face?*”.

Na segunda seção deste capítulo, damos seguimento à construção da análise empírica teórica das narrativas professorais, e apresentamos, conforme a temática desse capítulo, as narrativas dos(as) docentes participantes desta investigação, a fim de desvelar elementos descritos pelos(as) docentes do IF-I nos processos formativos experienciados que possam sinalizar a constituição da identidade docente no IF-I, perante a especificidade do ensino verticalizado, e, quiçá, identificar, em suas trajetórias profissionais, contributos à formação docente para a atuação na RFEPCT.

É importante esclarecer que esta pesquisa busca trazer a perspectiva analítica do processo de constituição da identidade profissional docente, e, respectivamente, os(as) autores(as) adotados nesta investigação nos auxiliaram na condução da discussão de alguns elementos constitutivos desta no processo formativo vivenciado pelos(as) docentes em suas trajetórias profissionais. Dessa forma, os referidos temas abordados com os(as) docentes na recolha das narrativas (auto)biográficas foram propostos de forma que pudessem rememorar sua trajetória de vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a discussão foi orientada a partir de dois principais questionamentos: como os(as) docentes do IF-I compreendem o processo de formação docente para atuação na EPT? Há elementos no processo formativo vivenciado pelos(as) professores(as) ao ingressarem na RFEPCT que sinalizam a constituição da identidade docente no IF-I?

Estes questionamentos nos ampararam a desenvolver os seguintes eixos temáticos propostos na recolha das narrativas (auto)biográficas: fale sobre sua formação acadêmica, sua experiência como docente, se já participou e/ou participa de cursos de formação específica para atuação docente no IF-I, tais como cursos de formação continuada a respeito da docência no ensino verticalizado, didática,

práticas pedagógicas e de ensino, gestão, avaliação, assim como demais assuntos pertencentes ao exercício profissional da docência no IF-I. Conte-nos sobre o que julga ser primordial para desenvolvimento de seu efetivo trabalho enquanto professor(a) do IF-I, e se considera necessário para sua ação docente alguma formação específica. Fale a respeito de como é ser professor do IF-I.

Em face ao objeto de estudo desta investigação, identificamos, durante todo o processo de categorização e análise da componente empírica, que o trabalho docente no ensino verticalizado, previsto em lei, pode ser compreendido como multifacetado e dialético, ao se considerarem as três seguintes dimensões analíticas: a primeira refere-se a compreender o efetivo trabalho docente no ensino verticalizado imposto por lei no contexto institucional; a segunda refere-se a considerar compreendê-lo frente às transformações em âmbito mundial que desencadearam reformas na educação permeadas pelos interesses do mercado que impactaram na implantação da RFEPCT e na atuação docente desses na nova instituição; e, a terceira refere-se a compreender o trabalho docente do IF-I atentando à formação profissional para atuação docente na EPT e a constituição da identidade profissional dos(as) professores(as) que ali atuam.

Nessa perspectiva, consideramos, nesta tese, os(as) professores(as) como os agentes responsáveis por gerir diretamente o processo educativo no IF-I e representarem um eminente grupo de profissionais que necessitam de bases fundamentadas para a compreensão efetiva das ações previstas à sua atuação, para que, assim, possam apreender as especificidades impostas ao trabalho docente no sentido verticalizado proposto em lei.

Destarte, situaremos, a seguir, as experiências de vida pessoal e profissional, narradas pelos(as) oito (08) docentes participantes da pesquisa, focalizando aspectos e fatos que marcaram sua história de vida, sua formação acadêmica, sua trajetória docente e ingresso como professor(a) no IF-I. É válido destacar que dos oito (08) docentes selecionados para participarem da pesquisa, quatro (04) fizeram graduação em Licenciatura, e quatro (04) não cursaram licenciatura e também não possuem pós-graduação na área específica para a atuação docente. No entanto, ressaltamos que este não era um critério no processo de seleção dos(as) professores(as) para participar da pesquisa, uma vez que, nas normativas de regulação da atuação docente nestas instituições, Resolução CNE/CP nº 1/2021 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, não se evidencia que os editais para concurso da RFEPCT devam prever que os candidatos tenham, obrigatoriamente, cursos de licenciatura para atuarem como docentes nos IF e/ou formação específica para atuação na RFEPCT. Sobretudo, esta constatação é

relevante para a temática tratada neste capítulo para vislumbrar a conjuntura de formação dos(as) docentes do IF-I, em que se desenvolveu a referida pesquisa.

Dessa forma, trazemos as experiências narradas pelos(as) docentes como um modo de ser e fazer docente, reafirmando, segundo Bragança (2018, p.74), as narrativas como “fonte de pesquisa e formação em um entrelaçamento indissociável que aponta para determinada especificidade epistêmica e política”. Amparadas em Bardin (2007), aferimos que a análise de conteúdo das narrativas professorais, foca no trabalho com a palavra, ou seja, a busca por outras realidades narradas pelos sujeitos, ao procurarmos conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se apoiam.

Iniciamos com a narrativa da professora Marte, que nos relata que sempre quis ser professora, mas que, para cursar a licenciatura, precisava trabalhar, e, assim, decidiu fazer um concurso no IF-I para a área técnica administrativa, pois *“comecei essa carreira de modo muito puxado, porque eu já sabia que eu queria ser professora”* (Marte, 2021). A professora continua relatando que tem vasta experiência como professora e que, embora estivesse no cargo de técnica administrativa no IF-I, desde este período, já desempenhava também a atividade docente como professora substituta em diferentes instituições públicas e privadas, e na própria instituição, antes de realizar o concurso para docente no IF-I.

A fala da professora Marte, quanto a já saber que queria ser professora, mesmo antes da formação, e o modo como foi se constituindo professora sinalizam percepções, no sentido de compreendermos que a aprendizagem e a identidade docente de Marte antecede a formação institucionalizada docente, que se inicia numa instituição formativa profissional, e acaba por ser constituída antes e durante todo o percurso profissional formativo do(a) professor(a), assim como no meio social. Nesse sentido, segundo Tardif (2011), a prática docente se apresenta como o “saber-fazer” que se manifesta com diferentes significações. Este saber é plural por ser heterogêneo e envolve, no exercício do trabalho, diversos conhecimentos provenientes de fontes e de naturezas diferentes, e também é temporal, já que incide, num contexto, uma história de vida e uma carreira profissional. Partindo desse princípio, segundo o referido autor, a formação docente depende tanto de teorias, quanto das práticas educativas que são desenvolvidas no ambiente institucional, sendo, portanto, necessárias para a interação e construção de saberes inerentes à profissão.

A docente Marte expõe, com entusiasmo e emoção o período que esteve de licença do trabalho no IF-I para cursar o doutorado, e o define como um momento muito importante para sua formação acadêmica

[...] nunca tinha experimentado isso, eu fui uma trabalhadora que estudava, não uma estudante que trabalhava, mas uma trabalhadora que estudava, e ali, no doutorado, eu quase morri de desespero, na hora que eu me vi dentro de uma universidade daquela, com um professor daquele, sem trabalhar, recebendo um salário digno que dava para eu sobreviver, pois, até então, antes de ingressar no IF-I como professora, eu trabalhava em cinco (05) diferentes trabalhos, e, agora, com um salário só e ainda de licença para eu poder estudar, foram os melhores anos da minha vida (Marte, 2021).

Marte descreve, com riqueza de detalhes, esse momento de sua formação acadêmica e o quão este período foi importante para sua reflexão do trabalho docente, a profissão e sua aproximação com as Ciências da Educação, em suas palavras diz

Começo a me interessar por educação, em como eu vou me tornar essa professora que carrega uma subjetividade que me compõe como professora, tudo aquilo que o Paulo Freire fala do sujeito inacabado, da rigorosidade intelectual, de tudo aquilo [...] da minha experiência de vida e de professora, em tudo que eu vou conquistando e amontoando até chegar naquele momento, e eu começo a me interessar por educação e, como eu tinha tempo para andar e para viver a universidade eu participava de aulas sobre gênero que não tinham nada a ver com a minha história, mas eu assistia e adorava, participava de momentos, em que as pessoas estavam discutindo metodologias pedagógicas, e, em outros momentos era vamos discutir avaliação, eu participava e estudava (Marte, 2021).

Ao reconhecer o quanto a aproximação com as Ciências da Educação foi importante para sua formação enquanto professora, Marte caminha na direção do sentido que Frigotto (2009) esclarece sobre as especificidades contidas no trabalho docente, as quais dizem respeito ao ser do(a) professor(a), uma vez que, segundo o autor, este não atua sobre a natureza (matéria-prima), mas com pessoas (natureza humana), já que seu trabalho envolve sujeitos em processo de humanização.

Marte segue sua narrativa ampliando a discussão no sentido de indicar o quanto seria importante e fundamental que a gestão do IF-I fosse em sua maioria composta por profissionais com formação pedagógica específica e/ou compreendessem a relevância desta para o IF-I, ao ponto de fomentarem mais ações formativas aos(as) docentes nesta perspectiva, ao dizer que: “A gente só dá o que tem, se quem está na gestão não tem conhecimento pedagógico para disponibilizar, ele não vai achar que isso é importante para ser professor, e nós vamos colhendo os fracassos, e a gente começa a remediar esses fracassos com paliativos (Marte, 2021)”. Nesse sentido, a professora, ao narrar como percebe o processo formativo que vivencia, no qual aponta que a gestão não tem a formação pedagógica, parece começar a

elaborar, em sua fala, elementos que podem sinalizar a constituição da identidade docente no contexto do IF-I, ao dizer que

Vamos explicar que essa divergência gera também sintonias interessantes, são divergentes, mas têm sintonia ali. Na formação de professores, é preciso desfazer a ideia de virar professor para se tornar professor. Então, no nosso IF-I, nós estamos nesta mesma lógica, na mesma onda, nós estamos virando professores ao invés de nos tornando professores, porque não tem formação, não somos valorizados, e as pessoas acham que é desnecessário e, por isso, a gente vê tantas escatologias acontecendo, não tem essa formação e quando tem é assim: - Gente, nós estamos oferecendo aqui, quem quiser. Mas a maioria reclama e não quer. E eu entendo que temos um propósito a cumprir, eu me recuso a trabalhar pensando em mercado de trabalho, mercado de trabalho é parte, mas não é o meu foco, meu foco é uma formação cidadã, intelectual (Marte, 2021).

A fala de Marte está alinhada ao que Frigotto (2009) defende quanto a uma especificidade importante do trabalho docente em relação ao trabalho produtivo e material, principalmente, por se tratar deste na EPT, que, mesmo diante de todo o processo de fragmentação, precarização, intensificação e regulação presentes na ação docência, numa lógica capitalista, o trabalho docente ainda conserve relativa autonomia em relação ao controle externo. Uma vez que há de se atentar que a perda do controle e da autonomia sobre o próprio trabalho docente que produz é característica marcante do processo de flexibilização e precarização na sociedade capitalista contemporânea.

A respeito da autonomia do trabalho docente no IF, Silva (2022), em sua tese de doutoramento, objetivou analisar as configurações do trabalho docente e da autonomia nos IF e nos auxilia neste ponto, ao indicar, em sua investigação, que num resgate às ações adotadas pelos governos brasileiros nas últimas décadas, efetivamente na prática, não se fortaleceu a autonomia universitária garantida pelo direito burguês, no decorrer dos anos de redemocratização e “os IF, no que se referem aos aparatos jurídico-legais, a realidade não é diferente. Foi concedida certa autonomia, no entanto, essa autonomia vem sendo cerceada por medidas normativas e ações políticas” (Silva, 2022, p. 155).

A autora elucida, em sua tese que a autonomia dos IF é apenas aquela indicada pela Lei de criação dessas instituições, nº 11.892/2008, no art. 1º, parágrafo único, “as instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”, ou seja, Silva (2022) esclarece,

por meio de sua investigação que a autonomia dos IF, tal como nas universidades, se limita ao que é permitido pela legislação

Fala-se de um conjunto de regras e diretrizes impostas por medidas legais estabelecidas de forma unilateral. Esse aparato jurídico é que dá contorno e conteúdo à autonomia a ser manifestada pela instituição e na instituição, no que se refere às esferas da realidade. Mais especificamente, a autonomia institucional é conferida e moldada pelo Estado, que tem buscado demarcar os limites e as possibilidades das manifestações autônomas. É importante destacar que a autonomia de uma instituição está impregnada pela contradição e pode ser compreendida também como a expressão da autonomia humana de um coletivo de trabalhadores, ainda que dentro das fronteiras institucionais. Na prática, o conteúdo da autonomia, manifestada institucionalmente ou em nome do coletivo institucional, adquire forma mediante as possibilidades normalizadas por leis, decretos, diretrizes, políticas e outros instrumentos de controle jurídico, econômico e social, mas também são engendradas pelas condições externas e internas à instituição, dadas pelas circunstâncias históricas e objetivas daquele determinado contexto (Silva, 2022, p. 156).

Nesse sentido, apreendemos, conforme Dubar (1997), a identidade como um processo que emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos sócio, históricos e culturais, construída de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada sujeito estabelece com os outros e com o mundo, portanto, a institucionalidade do IF-I interfere diretamente na ação docente dos sujeitos que ali atuam e participam na constituição de sua identidade profissional.

Outro aspecto que primamos nas histórias de vida das narrativas professorais, é o fato de narrarem a “escolha” pela docência como exercício de sua profissão, seja especificamente na licenciatura ou nas distintas áreas de conhecimentos dos(as) docentes do IF-I. A professora Marte, desde o início da narrativa de sua trajetória como professora, afirma que sempre quis ser professora e descreve, com muita emoção, o modo como se sente em ser professora

[...] é isso o meu esforço como professora, é o esforço para ser alguém que é capaz de transformar levando o conhecimento, é capaz de transformar pelo conhecimento, não porque eu sou boazinha, não porque eu dei nota, não porque eu tirei nota, não porque eu preenchi diário. [...] resumindo, embora esteja nessa escola, eu acredito na utopia do Paulo Freire, não é possível ser professor sem esperança, a minha esperança é a de esperar, não esperar, até o dia que eu aposentar, eu quero interferir dessa maneira, fazendo e acreditando. [...] eu faço isso e me sinto muito preparada como professora, mas respeito e reconheço que tem muitos colegas preparados também, admiro muitos colegas que trabalham comigo e, por

admirar esses colegas a caminhada é possível, a caminhada compensa, existem muitos desvios, mas há muitos encontros lindos nessa trajetória (Marte, 2021).

Outro ponto relevante é que o discurso tanto da professora Marte, assim como dos(as) demais docentes é permeado por revelações, como o fato de a opção pela carreira docente não ter sido necessariamente uma escolha consciente, mas as circunstâncias, as condições sociais e outros fatores os conduziram à ideia de se tornar professores(as) do IF-I. Para esses(as) docentes, o momento de escolha da carreira no IF-I é narrado por eles(as) como um momento significativo para a oportunidade de transgressão e de ruptura de suas realidades sociais.

Já o professor Netuno narra que também tinha pouca, mas certa experiência na docência, ao dizer que, antes de ingressar no IF-I, “*eu dava aula de física, dava aula de estatística, substituía professor de matemática, dei aula de desenho geométrico para a turma de informática*”. Netuno destaca, em sua narrativa, o quão foi turbulento seu processo de entrada no IF-I, pois, conforme relata, havia uma divergência que poderia resultar em não assumir o cargo do concurso para docente. Segundo Sarmento.T (2013, p. 238), “o pensar, o sentir e a voz de cada professor são elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação educativa”. Desse modo, ele conta a respeito desse momento como um fato importante que ocorre no início de sua carreira na instituição, mas não esclarece com detalhes o que havia de divergente que o impediria de exercer o cargo, e ressalta que tudo se resolveu a tempo de ser empossado no cargo de professor do IF-I, *lócus* onde já atuava como professor substituto. Em suas palavras, o docente Netuno narra

Então eu fui meio que atropelado na época. Naquele período, tinha a formação de professores, aliás um estudo de formação de professores. Na época que eu entrei, os conselhos de classe eram realizados durante a manhã, e à tarde era para essa formação de professores. Então, o que eu sei de docência, eu aprendi nesses momentos. Eu não fiz uma especialização com foco na formação de professores, o meu percurso todo é bacharelado na parte de produção científica. Desde meu ingresso até hoje mesmo, a gente promove, dentro do campus essa formação continuada de professor. Na época, eu aprendi muito, havia uma professora que convidava outras para poder nos instruir também sobre educação tecnológica, falava sobre a importância da educação tecnológica, falava sobre as metodologias, a formação, as metodologias de aprendizagem e sempre trazia pessoas com temas específicos para falar sobre motivação dos estudantes, falar sobre avaliação, para falar sobre ações contemporâneas, projetos integradores, isso eu escuto desde aquela época nesse sentido.

A fala do professor indica que, embora a formação não seja o único elemento, é uma vertente fundamental para a construção da identidade docente, tal como Flores (2014, p. 853) elucida que o desenvolvimento profissional docente deve ser um movimento contínuo e concebido na formação como uma aprendizagem permanente

As identidades profissionais dos professores – quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc.

Sarmiento.T e Costa.L (2019, p.65) evidenciam que “as identidades profissionais obrigam a analisar processos de construção social contingentes, que se articulam com o tempo e as circunstâncias, na diferenciação e na generalização, o que nesta dimensão, dada a complexidade das interações exigidas”.

O professor Netuno segue sua narrativa e também dá grande destaque, em sua fala, a respeito da importância da pesquisa e extensão para atividade docente no IF-I, quando conta que

(...) quando a escola agrotécnica virou Instituto então a pesquisa e extensão ganharam um braço mais forte, e a gente viu o impacto. No começo, ampliou a quantidade de projetos, de orientadores nos dois pilares, e só tem ampliado cada vez mais, houve uma queda de projetos de iniciação científica, porque, hoje, os professores estão ingressando nos programas de mestrado. Estão, trabalhando e focando mais nos estudantes do mestrado do que na iniciação da pesquisa, então o pessoal agora está nessa fase de transição (...) eu gosto de atividade prática, eu gosto da área que eu passei, quando eu vi que era uma área que gosto, eu lembro que eu peguei as minhas apostilas que eu guardava, formei em 2004, eu pegava o material que eu tinha e estudava, e quando eu estudava para o concurso, eu sonhava em poder estar no campo, mostrar ferramentas para os estudantes e fazer algo por eles, ensinando uma atividade profissionalizante e, ao mesmo tempo, fazer alguma coisa para o campus, levantar uma área. Então, eu já me imaginava assim, eu acho que foi uma das coisas que me motivou muito a estudar e passar no concurso, porque eu me vi assim e eu gostava de pensar assim. (Netuno, 2021).

Os múltiplos aspectos narrados quanto à “escolha” pela carreira profissional docente no IF-I, as dificuldades no início da docência, a ausência de mais espaços formativos e de diálogo, e,

principalmente, o contexto institucional que é constituído pelas ações designadas aos professores(as) do IF-I ante o ensino verticalizado na tríade do ensino, pesquisa e extensão, revelam possíveis tencionamentos entre a forma identitária incorporada e aceita por eles e a identidade visada. Como nos alerta Flores (2014, p. 863), “é fundamental alargar o âmbito de análise do profissionalismo docente, no sentido de incluir o questionamento e a desmistificação das tensões, contradições e dos paradoxos que caracterizam a profissão docente e que repercutem nas identidades profissionais dos professores”.

A narrativa do professor Netuno emociona ao nos dizer como se sente em relação a ser professor, nesse processo contínuo de constituição profissional docente no IF-I, e, segundo Abrahão (2004, p. 205), ao narrar sua vivência “(...) à perspectiva tridimensional do tempo narrado, também se apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambiguidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro”. O professor Netuno narra

Eu não me imagino fazendo outra coisa. Eu acho engraçado que um professor me perguntou assim: “Você se sente professor”? E eu disse que não, não me sinto professor não, porque eu não tenho formação. Então, eu falei para ele assim: olha, me sentir professor, não me sinto, porque eu não tenho formação pedagógica, não tenho licenciatura. Eu falei para ele, mas mesmo não tendo isso, eu não me vejo fazendo outra coisa, acho que eu sou professor porque foi o emprego que me marcou, que eu gostei, porque eu já trabalhei em empresa, já trabalhei em multinacional, já tive experiência de pesquisa também, mas o que eu gostei de fazer foi a docência. Eu tenho muito orgulho de ser do IF-I, acho que foi a instituição que me abriu as portas e a que confiou em mim, se não tivesse confiança, eu acho que eu não teria chegado nem na coordenação (Netuno, 2021).

O professor Netuno sinaliza um elemento fundamental para a constituição da identidade docente no IF-I, a relação que estabelece com a instituição, uma vez que Paniago (2021, p. 200-201) esclarece que,

Ao defendermos a importância da formação continuada para a atuação docente e para o DPD, destacamos a compreensão de DPD pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, que ocorrem em diversos tempos, espaços formativos, profissionais e contextos, bem como depende dos ambientes institucionais, políticas educacionais e das condições de trabalho onde os docentes exercem a sua atividade.

Netuno também dá destaque, em sua narrativa, sobre a relação com os(as) estudantes e o quão isso é gratificante para sua profissão, em suas palavras

Eu acho que para quem está na gestão, uma coisa é você trabalhar na coordenação e outra é você trabalhar na gerência. Estar na coordenação perto do estudante é gratificante o tempo todo, é maravilhoso porque são pessoas que vão até você com confiança, eles acreditam no seu trabalho, eles têm esperança no que você fala para eles, e eles criam expectativas sobre a gente, eles esperam da gente, não tem coisa melhor. A primeira homenagem que eu recebi dos estudantes eu pensei que tenho que trabalhar mais e direito, porque não imaginava que os meninos pensavam tudo isso a meu respeito. Agora, eu vou fazer tal coisa, porque amanhã isso tem que estar pronto, é muito bom, você não vai ter isso em outra profissão, porque o professor não é profissão, professor é missionário, porque a gente sabe das condições de salário, a gente sabe das coisas que tem, mas você vai ver frutos, os frutos não são só financeiros, você vai colher outras coisas, você vai colher gratidão, você vai enxergar o crescimento no próximo, é muito legal você poder ver como vi na abertura da iniciação científica um estudante que foi orientando meu por quatro (04) anos dizer que está trabalhando numa multinacional, já é doutor e você poder olhar e falar assim: poxa, eu o ajudei, eu trilhei esse caminho com ele aqui, para ele poder avançar, a gente sabe que é mérito do estudante, mas você estava lá torcendo e orientando, isso não tem em outra profissão, eu estou feliz e muito satisfeito na condição que eu estou hoje com certeza (Netuno, 2021).

A narrativa do professor Netuno possibilita compreendermos que o processo de constituição da identidade docente envolve inúmeros intervenientes que permeiam a docência, e assim, requer a formação e saberes profissionais específicos para a docência. Dessa forma, a identidade do(a) professor(a) é constituída por aproximações na vivência profissional e também por estranhamentos gerados pela fragmentação das propriedades da natureza social do trabalho docente, da relação teoria-prática, e, assim, o(s) sentido(s) de ser professor(a) são construídos pela historicidade de suas vivências ao longo da vida pessoal e profissional, assim como pela realização da prática docente no contexto onde atuam, o IF-I.

Nesse sentido, ao trazer as narrativas professorais à tona, de acordo com Flores (2015, p. 139) há um

(...) conjunto de aspetos centrais na definição da identidade profissional dos professores: (i) trata-se de um processo contínuo, dinâmico e não estável nem fixo; (ii) implica a pessoa e o contexto; (iii) integra um conjunto de sub-identidades que podem ser mais ou menos harmonizadas, que se relacionam com os diferentes contextos e relações dos professores; (iv) inclui a agência do professor enquanto elemento ativo no seu processo de desenvolvimento

profissional. Trata-se, portanto, de um fenômeno multifacetado que pode incluir várias subidentidades que podem estar em sintonia ou em conflito.

O movimento narrativo de diferentes percepções quanto à experiência docente vivenciada ao longo de suas trajetórias, o papel e influência do outro, o modo como vê o(a) estudante, o imaginário social, a vida pessoal, e, até mesmo, o olhar dos colegas de área são constituintes de suas identidades profissionais, evidenciando ainda um processo de (re)construção e desconstrução de identidades relacionado aos diversos *lócus* de atuação que cada professor(a) vivencia durante sua trajetória de vida, especificamente o contexto do IF-I. É na natureza da ação como docente do IF-I, na relação com o contexto institucional e nas tensões provocadas pelo envolvimento nas diferentes atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, previstas ao trabalho docente no IF-I que esses profissionais se constituem. Essa noção de identidade se associa ao(s) sentido(s) atribuído(s) pelos(as) docentes à relação de pertencimento ao grupo profissional da instituição – o IF-I.

A professora Terra, do mesmo modo, afirma que já atuava como docente antes de ingressar no IF-I. Em sua narrativa, impera que percebe, desde seu ingresso no IF-I, que há uma identidade sendo constituída junto à implantação da RFEPCCT, no entanto, sinaliza que esta é cerceada por especificidades que devem ser consideradas, no que diz respeito à atuação docente ante o ensino verticalizado

Quando eu entrei, tinha muita gente que usava um jargão que o IF-I estava com a identidade em construção, e eu acho que a identidade desse professor que faz um ensino verticalizado também está em construção, porque também é muito complicado, do jeito que a política de publicação no Brasil é produtivista, você pega aquele sujeito novo que está lá na universidade, que fez graduação, mestrado e doutorado e vive em função do currículo lattes. É pesquisa, pesquisa, pesquisa, pesquisa, e vive lá naquele mundo das ideias, e chega para ele e fala assim: agora, você vai ter que ir lá no médio falar a língua do médio, do médio técnico falar na linguagem deles, de noite, você vira a chavinha já vai adequar a sua linguagem para o superior, amanhã, você vira a chavinha e já vai para pós (Terra, 2021).

A professora Terra evidencia que os(as) docentes ingressam no IF-I já com perfil de pesquisadores(as), e, ao ingressarem como docentes da instituição, há certa dificuldade em constituírem-se como docentes, e não mais somente como pesquisadores. Logo, a narrativa da professora Terra corrobora com a defesa que Nóvoa (2017) faz, ao inferir que um rumo claro à formação docente deve ser aquele norteado por uma matriz formativa para uma profissão, pois os(as) docentes advindos de diferentes áreas de conhecimentos e pesquisadores(as) acabam por se constituírem também, na

instituição, como pesquisadores(as) comprometendo a identidade profissional desses sujeitos. Nesse sentido, a formação docente desses profissionais que ingressam no IF-I deve proporcionar espaços para que os(as) professores(as), progressivamente, construam sua identidade profissional, balizados pelas reflexões e vivências oportunizadas na *práxis* formativa docente.

No percurso formativo dos(as) docentes do IF-I, conforme Pimenta (2012, p. 29), “a *práxis* seria, então, a prática impregnada e dinamizada pela reflexão teórica”, logo, a teoria e a prática são intrínsecas e indissociáveis, efetivando-se a *práxis* docente. A esse respeito, as autoras Pimenta e Lima (2012, p. 49) enfatizam que “[...] o papel da teoria é oferecer, aos professores, perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

No entanto, sustentamo-nos nas autoras supracitadas, no entendimento de que, embora a instrumentalização técnica nas diferentes áreas de conhecimento dos(as) professores(as) do IF-I seja importante para o trabalho docente, sua aplicação prática sem o devido aprofundamento teórico quanto às especificidades contidas na profissão docente não possibilita a estes a compreensão da totalidade do fenômeno educacional e do papel social do(a) professor(a) (Pimenta e Lima, 2012). Nesse aspecto, uma formação aligeirada, que prima somente a instrumentalização técnica, desconsiderando os saberes profissionais para a docência, está fadada a formar professores(as), já em atividade docente no IF-I, a não perceberem elementos determinantes que norteiam e sustentam sua vida profissional, a complexidade do trabalho docente e seu papel de transformação da realidade, e, segundo Ball (2005, p. 543), “com tudo isso, os professores perdem a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos do desempenho”, conferido à atuação docente no IF-I.

Nessa perspectiva de Ball (2005), quanto ao desempenho esperado dos(as) professores(as), articula-se a narrativa da docente Terra, ao destacar o modo como percebe as expectativas e os intervenientes à docência dos(as) professores(as) que ingressam no IF-I, que prevê a especificidade da atuação docente no ensino verticalizado, ao dizer que

Eu também entendo que transitar nos três (03) níveis de ensino e conseguir fazer essas adequações não é uma tarefa fácil, não é um desafio fácil e tem o desafio de querer, e muita gente não quer, porque você tem a possibilidade, com os regulamentos, de ir para a pós-graduação e ter uma redução de carga horária ou de, por exemplo, no caso desse campus, a hora aula no superior vale mais do que a do médio, então se você atua no superior, você precisa de menos turmas para cumprir essa carga horária, e você precisa de mais turmas no médio. O professor com a possibilidade, ele foge do médio, do médio técnico, porque uma

aula no médio técnico é de quarenta e cinco (45) minutos, uma aula no superior é de cinquenta e cinco (55) minutos (Terra, 2021).

De caráter mais ampliado, há elementos na narrativa da professora Terra que denotam o que Ball (2005 p. 546-547) enfatiza quanto à performatividade que permeia a ação docente no IF-I,

[...] à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho, novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade, e novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo.

A professora Terra caminha por narrar sua trajetória com foco a percorrer seu processo formativo amparado ao que percebe de si e do outro no IF-I, tal como pontua Dubar (1997), ao conceber a identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (o sujeito é percebido pelo outro dentro do contexto) e biográficos (versam da história, habilidades e projetos do sujeito), ao enfatizar em sua narrativa

Eu percebo que a gente tem esse desafio, porque vem a questão da identidade, porque na universidade você não tem isso da gente criar uma identidade, você não é professor de graduação, você não é professor de pós-graduação, se você está na rede, você é professor do técnico e precisa de um compromisso social, se você é tão bom assim a ponto de ter um currículo maravilhoso para credenciar para estar na pós, por que você não vai também contribuir com os meninos do médio, fazendo o olho deles brilhar para pesquisa também? (Terra, 2021).

A professora Terra aponta, com clareza, a compreensão da especificidade indicada para a atuação docente no IF-I com o ensino verticalizado, ao ressaltar a defesa que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) sinalizam quanto à importância da superação da dualidade histórica posta à EPT brasileira, com características divergentes e dicotômicas entre oportunizar a formação para o mundo do trabalho, em detrimento à formação para o mercado de trabalho.

Terra, em sua narrativa, demanda grande parte para a temática a respeito da formação para a docência no IF-I, fato que pode decorrer de que por ter a formação pedagógica, atuar e desenvolver pesquisas na área da formação docente, por vezes, relata ter vários momentos vivenciados por ela no IF-I, quanto aos momentos formativos ofertados aos(as) docentes

Hoje, percebo que melhorou, houve avanço, mas há um preconceito muito doloroso com as disciplinas da área pedagógica. Quando eu entrei, para você ter uma noção, tinha gente que não me chamava de pedagoga, falava assim: 'você é a pedaboba?' Então, assim, há um preconceito, há uma visão de que a formação pedagógica é completamente desnecessária, sem finalidade, os professores que entram das áreas técnicas, eles podem se esquivar, e se esquivam o quanto podem, então, o mais importante seria fazer uma reflexão de até que ponto essas formações estão realmente alcançando o seu objetivo, porque, na verdade, muita gente vai lá para passar o tempo e cumprir tabela. Acho que deveria haver uma sensibilização da comunidade institucional para pensar realmente o que é ser professor da EBTT. A parte pedagógica acaba por não se fortalecer, porque há uma resistência muito grande, isso reflete a desvalorização, porque eles acham que o lugar das licenciaturas é o lugar do não saber, que não tem saber, não tem conhecimento (Terra, 2021).

Nesse ponto, a narrativa da professora Terra direciona à percepção de que o trabalho docente que estes sujeitos exercem no contexto institucional, seja uma extensão de sua formação acadêmica nas diferentes áreas de conhecimento dos(as) docentes do IF-I, pois ela reforça, em sua narrativa, que os(as) docentes acabam por não reconhecer que o trabalho do(a) professor(a) apresenta especificidades profissionais que exigem a formação especializada para tanto. Ao nos atermos a respeito dessa discussão, compreendemos, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que o(a) professor(a) que atua na EPT adquire características bem singulares quanto à sua área de atuação que requerem ser fomentadas na formação profissional para atuação docente nesta modalidade de educação.

Em outro momento, a professora Terra retoma a temática, enfatizando o quão a formação pedagógica para o trabalho docente na RFEPCT é tida como desnecessária pelos(as) colegas docentes do IF-I, em suas palavras

Numa reunião, percebi que a maior alegria deles foi no dia que eu deixei de ser coordenadora, porque eu não participo mais das reuniões, eu me estressei numa reunião do conselho de ensino e falei, comecei a apontar para os agrônomos e falei assim: se eu quiser plantar tomate, eu vou te perguntar como é que planta, e o que você falar, eu vou cumprir à risca, porque você é doutor em agronomia; apontei para o químico e falei: se eu quiser saber como funciona uma reação química, eu vou perguntar para você, e eu vou seguir a risca, porque você é doutor em química. Agora aqui, quando a doutora em educação fala, ninguém ouve, quando ouve, é para desqualificar, contestar, como se seu doutorado em educação não valesse nada, todo mundo pode dar palpite. Na área da educação, todo mundo acha alguma coisa, e o que a gente fala não vale nada, mas se eu der palpite na agronomia ou na química, vocês vão olhar

para mim e falar assim: o que você sabe de química ou agronomia? Infelizmente, é assim que funciona ainda (Terra, 2021).

Por certo, a fala da professora Terra sobre os questionamentos quanto à formação pedagógica para atuação docente no IF-I nos aproxima do que Nóvoa (2022, p.76) elucida sobre as dicotomias que há na formação de professores(as), sendo que, para o autor, “a resposta não está num ou noutro lado, mas na capacidade de os juntar e de os projectar numa terceira realidade. Só assim, conseguiremos afastar ortodoxias e posições estáticas, abrindo para novas propostas e movimentos”. O autor destaca ainda que, há décadas, as discussões quanto à formação de professores(as) são circundadas por dicotomias e que

A mais famosa opõe a teoria à prática. De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas (Nóvoa, 2022, p.76).

Segundo Nóvoa (2022), as três principais dicotomias: “*Universidades ou escolas?*; *Conhecimento pedagógico ou conhecimento das disciplinas?*; e *Vocação ou profissão?*”, são sempre pautas nos debates entre os estudiosos da área e das políticas de formação de professores(as). Nessa direção, o autor indica a necessidade de “valorizar a formação inicial, a entrada na profissão e a formação continuada dos professores”, em três movimentos imprescindíveis

O primeiro movimento passa pela valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, isto é, a capacidade de pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. O segundo movimento conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias, buscando nelas uma fonte de inspiração. O terceiro movimento situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente (Nóvoa, 2022, p.76).

O autor sugere (re)pensar a formação de professores(as) amparada nesses três movimentos, no entanto, diz que deve prevalecer a necessidade de articulação com uma formação profissional

universitária, uma vez que, segundo Nóvoa (2022, p. 80), “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais”.

Nessa direção, o autor propõe que o caminho para superação das dicotomias e as oposições binárias sobre a formação de professores(as) estão situadas numa “terceira realidade”, denominadas pelo autor por: 1ª tese trata da criação de um novo ambiente institucional e pedagógico, ou seja, é necessário ligar para além dos estágios obrigatórios à formação ao *lócus* da profissão – os espaços escolares; 2ª tese trata de valorizar um terceiro gênero de conhecimento, numa perspectiva de superar a dicotomia binária entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, por meio da construção desse terceiro conhecimento profissional construído a partir também da profissão e não “fora” dela; e a 3ª e última tese trata de reforçar uma terceira presença coletiva, o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, denominada por Nóvoa (2022, p.85-86) por: “comunidades de prática”, ou “comunidades de trabalho”, ou “comunidades profissionais”.

Fica aqui sinalizada, de forma evidente, a partir do que afirma o autor supracitado, o quão a interrelação entre a identidade pessoal, e a profissional constitui-se no processo formativo, pois tanto a professora Terra, quanto os(as) demais docentes narram as experiências na docência no IF-I como sendo construídas a partir das interações vivenciadas na vida sociocultural, familiar e das aprendizagens vividas no processo formativo no contexto das práticas experimentadas no IF-I. A professora Terra narra que sua vida pessoal se entrelaça com a vida profissional, ao destacar, em sua narrativa, que o fato de ter uma filha disléxica, que vivencia vários desafios como estudante, a faz refletir muito sobre a escola, o(a) professor(a) e a formação destes(as)

(...) Eu nasci professora, eu não me imagino sem ser professora, eu não concordo que nascemos já definidos, você tem que achar o seu lugar no mundo e ali você vai ser feliz, pois eu não me imagino fazendo outra coisa da vida. Eu me realizo como professora apesar das decepções, das tristezas, das amarguras, mas eu me realizo ali. Se eu e outras pessoas aqui, que viemos de famílias extremamente pobres, de escolas públicas, e a gente está aqui, alguma coisa acontece na escola. O que acontece é a minha resposta na minha pesquisa, o espaço de resistência não é a escola, é o professor, é o professor que, quando não tem giz, ele dá aula debaixo de um pé de manga. Eu acho que a gente tem um poder de ajudar, eu não vou dizer que transformar, porque é dialógico, precisa que o outro também queira, mas, assim, a função que a gente tem, às vezes, de um aluno chegar para você e falar assim: professora, eu sou homossexual e como que eu conto para minha mãe? Esse espaço de acalento me ajuda, o que eu faço, eu acho lindo. É lógico, eu não defendo a ideia de magistério como missão, não

é isso, mas eu acho que a gente tem uma capacidade, a gente é o espaço de resistência no mundo, que está tão horroroso, em que a gente vê hoje tanta coisa triste. Ser professor é antes de tudo um agente de resistência, e eu que sou rebelde por natureza, não me basta a resistência (Terra, 2021).

Do mesmo modo como a professora Terra, o professor Urano, em sua narrativa, caminha para o entendimento da presença desta interrelação identitária entre vida pessoal e profissional em seu processo formativo como docente do IF-I, ao dizer que: *“Atuei por sete (07) anos como professor de química, biologia e matemática. Comecei a dar aulas com dezenove (19) anos, então, quando entrei no IF-I, já tinha uma experiência de alguns anos em sala de aula como professor”* (Urano, 2021).

Conforme se observa, ocorrem congruências, semelhanças entre as histórias de vida narradas pelos(as) docentes do IF-I, tal como pontua Urano, ao nos contar sobre a oferta de formação para atuação no IF-I desde seu ingresso na RFEPCT

Desde que eu ingressei, eu acho que eu estou há uns doze (12) anos no IF-I, já houve algumas oportunidades, sabe. Eu creio que umas duas ou três vezes tive acesso através de e-mail a possibilidades para gente fazer um curso de formação específico sabe, mas, assim, até alguns colegas, eu acho que fizeram, outros iniciaram, às vezes, não evoluíram, depois poucos, mas já houve alguma coisa do IF-I no sentido de oportunizar para os professores, como nós, que não temos essas formações pedagógicas. Algumas vezes, creio que umas duas ou três vezes, não sei lhe falar precisamente quantas vezes, mas já houve uma divulgação para se os professores que tiverem interesse, cursarem, eu nunca fiz (Urano, 2021).

Os relatos do professor Urano e também dos professores Saturno, Netuno, Júpiter e a professora Mercúrio trazem à tona, em suas narrativas, a questão de que toda a formação acadêmica, graduação, mestrado e doutorado não necessariamente formam para a ação docente, uma vez que Gatti e Farias (2016, p.142) esclarece que

Muitos desses professores nas graduações -licenciatura- também não cursaram uma licenciatura e sua formação pedagógico-didática mostra-se ausente. Mestrados e Doutorados não suprem essa formação, e, no entanto, o exercício da docência e a formação de docentes para outros níveis têm esses conhecimentos como eixo necessário [...] Os Mestrados foram criados nos anos sessenta para formar docentes para o ensino superior, neles, em sua proposta curricular, havia a formação em metodologias do ensino. No entanto, esses cursos derivaram para uma formação relativa apenas a conteúdos específicos e para a pesquisa.

A autora afirma que os cursos de Mestrado e Doutorado de diferentes áreas do conhecimento são direcionados para a formação de pesquisadores(as), e, nestes, corroborando com as contribuições de Gatti e Farias (2016) e sustentadas nas narrativas professorais do IF-I, raramente há uma proposta curricular que proponha a discussão a respeito dos desafios relacionados à formação, saberes e desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, o professor Urano narra, com clareza, o quão percebe, embora toda sua formação profissional tenha sido voltada para sua área específica de conhecimento, que é distinta da formação para a docência, que seu processo formativo como docente se dá antes mesmo de atuar como professor do IF-I,

(...) enquanto aluno egresso do instituto, entendia o que era uma sala de aula aqui sabe, quando eu saí do IF-I para estudar, eu saí com a convicção de voltar para a instituição como docente, então, eu tive uma vontade de ser professor na minha área aqui. Então, eu acho que, assim, primeiro o fato de conhecer uma sala de aula do IF-I, saber o que tinha de possibilidade enquanto professor de ensinar mesmo, e essa vontade de dar aula aqui, ainda jovem, muito novo, eu entendi que era uma possibilidade, para mim, ser professor aqui (Urano, 2021).

A fala do professor Urano indica que os processos formativos que os(as) docentes do IF-I têm vivenciado ao longo da atuação profissional, nesse contexto institucional, mobiliza compreender que podem emergir saberes durante as práticas educativas experienciadas pelos(as) professores(as). Logo, das situações do cotidiano docente que singularizam às necessidades e especificidades que o trabalho docente no ensino verticalizado prevê pode conter saberes profissionais que impactam no desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) do IF-I. De acordo com Nóvoa (2017), as experiências vivenciadas e os saberes adquiridos nos diversos campos da vida social, acadêmica e profissional vão constituindo a identidade docente destes sujeitos, por meio de um processo ativo e dialógico de formação do eu pessoa e eu professor(a).

De tal modo, o autor profere ser pertinente à formação de professores(as) perceber na aprendizagem experiencial da docência, a compreensão em franco exercício da docência, dos processos formativos de aprender, apreender e desenvolver saberes da profissão docente. Nessa direção, Nóvoa (2017) afirma que não é possível “descolar” o saber profissional dos professores(as) de seus contextos de trabalho, visto que este é um saber situado, que só possui sentido(s) no ambiente institucional onde se encontra. O docente Urano, em sua fala, destaca o quão atribui sentido(s) à sua atuação docente ser entrelaçado ao ambiente institucional – o IF-I,

Eu lhe falo, o ambiente que eu mais gosto dentro da instituição é a sala de aula sabe, não pretendo, e se Deus permitir, eu vou aposentar como professor, não desisto, gosto muito e me dá uma satisfação de aprender, de estar no meio de uma roça, de aprender coisa nova, todo ano tem, e, principalmente, eu aprendo ali, na vontade de ir lá ensinar para os estudantes a fazer e ver neles um reconhecimento. O professor está dando uma aula e está ajudando, e quando o aluno vai trabalhar e lembra de você, acho isso muito gratificante, e é renovação todo ano, são faces novas, cabeças novas, isso daí dá uma revigorada também. Então, é isso, eu gosto mesmo (Urano, 2021).

A professora Vênus que tem formação em licenciatura, tal como as professoras Terra, Marte e o professor Júpiter, expõe, em sua narrativa, ter ampla experiência na docência antes de ingressar no IF-I, ressaltando que havia atuado em diferentes instituições desde a educação básica ao ensino superior e também diz que

O instituto sempre esteve muito atento à essa questão da formação do professor, então sempre ofertou cursos de curta duração, cursos de aperfeiçoamento na área, principalmente quando acontecia reuniões pedagógicas, então em algumas ocasiões, eu cheguei a representar o instituto em cursos de formação continuada em outras instituições (Vênus, 2021).

A narrativa da professora Vênus revela o que Nóvoa (2017, p. 26) elucida quanto “à formação [ser] fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...]”. Uma vez que Vênus reforça, em sua narrativa, que

O instituto sempre oportunizou cursos de curta duração. Os colegas que sempre pleitearam em fazer estudos, pesquisas e participar de congressos, essa oportunidade sempre foi dada, inclusive a gente tem essa possibilidade em fazer esse planejamento no início do ano, que cursos a gente quer fazer, onde a gente quer apresentar trabalho, que tipo de congresso, que tipo de evento. Então, isso é muito comum acontecer no instituto (Vênus, 2021).

Nesse sentido, Formosinho (2009) elucida que o desenvolvimento profissional, embora seja centrado no(a) professor(a), tem influência nos processos educativos, nos estudantes, nas famílias e comunidades institucionais, ou seja, no contexto em que atuam os(as) professores(as). O autor evidencia que o desenvolvimento profissional docente não se centra somente no campo pessoal do(a) professor(a), mas também no benefício da comunidade institucional, especificamente a comunidade do IF-I. Por outro lado, essa interrelação identitária indica que todo o contexto institucional também corrobora para que o(a) professor(a) se desenvolva; isso implica “formar profissionais de desenvolvimento humano, implica

cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos” (Formosinho, 2009, p. 25-26).

Nessa direção, a professora Vênus dá ênfase, em sua narrativa, quanto ao incentivo que a instituição dispõe aos(as) professores(as) para a capacitação, e, em diferentes momentos, retoma esta temática e nos conta que

Durante o tempo que eu estive no doutorado, eu me afastei da instituição, recebi bolsa e, quando eu finalizei o doutorado, eu regressei para a minha cidade e continuei atuando. Então, eu sempre me senti muito assistida, muito amparada, muito motivada a continuar estudando e a partir das ações do instituto. Então, nesse aspecto, dá uma segurança muito grande, a gente sente que os profissionais crescem lá dentro, então, colegas que entraram apenas com um curso de especialização tiveram a oportunidade de fazer mestrado, de fazer doutorado. Então, hoje, basicamente todos os colegas são doutores (Vênus, 2021).

A narrativa da professora Vênus se alinha com dos(as) demais docentes, ao afirmarem as possibilidades que são disponibilizadas na instituição para a capacitação dos(as) professores(as) em suas áreas específicas de conhecimento. Essa percepção nas narrativas professorais reforça a ideia que Bourdieu (2011) afirma sobre o capital institucionalizado, sendo produzido conforme o *habitus* que emerge a partir da cultura institucional, em promover ações que apoiem os(as) profissionais que ali atuam a realizarem a qualificação profissional. Por conseguinte, quando o tema da formação é levantado, todos(as) professores(as), tal como Vênus, destacam, com veemência, em suas narrativas o apoio do IF-I para o afastamento das atividades de trabalho na instituição para capacitação, principalmente as formações voltadas para qualificação na pós-graduação a nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

É válido destacar que o apoio sinalizado pela professora e pelos(as) demais docentes é voltado para capacitação em suas áreas específicas de conhecimento, e conseqüentemente, o desenvolvimento de pesquisa na instituição. Este fato indicado pelos(as) docentes se concretiza, ao recorrermos à Pró-reitoria de Ensino do IF-I para levantamento de cursos e documentos sobre a oferta de formação para a docência nesta instituição, conforme indica a Resolução CNE/CP nº 1/2021 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, constatarmos que o IF-I oferta apenas uma pós-graduação *lato sensu*, com foco na formação para atuação na RFEPC, que teve início no ano de 2016, e, no ano de 2023, ano de finalização desta pesquisa, estava em sua terceira turma. Durante a recolha das narrativas professorais, temos que destacar que esta pós-graduação *lato sensu* não é citada por nenhum docente participante

desta pesquisa. Tivemos acesso por meio da Pró-reitoria de Ensino do IF-I, aos Planos Pedagógicos do Curso (1º, 2º e 3º) dessa referida pós-graduação, mas não nos aprofundamos na análise desses nesta investigação, uma vez que nenhum docente sinaliza que, pelo menos, conhece a oferta dessa formação pela instituição e por reconhecer que o estudo desses documentos, assim como dos sujeitos envolvidos nesta pós-graduação requerem uma investigação que, por ora, não realizamos nesta pesquisa.

Reconhecemos, sobretudo, ser este um fato importante já sinalizado pelos(as) autores(as) Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ao indicarem quanto às fragilidades presentes ainda no processo de formação para a docência na EPT brasileira. É válido considerar que esta constatação requer um estudo aprofundado, tanto dos PPC da pós-graduação ofertada pelo IF-I, com foco na formação para a docência na RFEPC, quanto a identificar os sujeitos que participam e/ou participaram desta para compreensão específica deste objeto de estudo, já que identificamos, por meio do site do IF-I, que a terceira turma do ano de 2023 é composta, em sua maioria, por professores(as) de outras instituições, assim como, os(as) discentes desta também são minoria de servidores e docentes do IF-I.

Bourdieu (2011) nos auxilia na sustentação a tal percepção, ao afirmar que o *habitus* tem função de articular a estrutura das posições objetivas, subjetivas e as situações concretas da ação, ou seja, o *habitus* é uma noção mediadora, que nos apoia a revogar a dualidade que há entre o individual e o social, capturando a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade no contexto do campo institucional do IF-I.

Por certo, nos chama a atenção o fato de que embora os(as) docentes do IF-I falem com ênfase a respeito do apoio que a instituição dispõe para a capacitação específica nas diferentes áreas de conhecimento em que atuam, os(as) professores(as) não denotam, em suas narrativas, terem o mesmo incentivo da instituição para a capacitação específica para a formação docente. Sobretudo, indicam que há iniciativas, mesmo que isoladas, para a formação continuada dos(as) professores(as) voltadas para a atuação docente, principalmente, em raros momentos em suas falas demandam atenção à necessidade desta formação para a ação docente no IF-I, tanto por eles(as), quanto da gestão da instituição à formação também para a especificidade de atuar no ensino verticalizado. Tal constatação remete à reflexão das dicotomias, pontuada por Nóvoa (2022), presente nos debates a respeito da formação de professores(as).

A professora Vênus demanda longas e emocionadas falas a respeito do(s) sentido(s) que atribui ao ser professor e professora no IF-I, diz que poderia escrever um livro, visto que considera haver várias respostas sobre “ser professora”,

(...) Gosto de ser professora, porque eu sou apaixonada por gente. Quando a gente lida com o ser humano, a gente tem esse encantamento o tempo todo com a possibilidade de ensinar. Então, eu vejo que eu nasci professora, e porque tudo o que eu faço, eu estou ensinando. O IF-I me dá a oportunidade de ser a profissional que eu sempre sonhei, eu nem sabia que eu sonhava tanto, mas, quando eu cheguei, eu vi, era aqui que eu queria estar. Tem dificuldades, tem defeitos sim, mas é a melhor escola do mundo, é a melhor instituição do mundo, porque é a nossa instituição. Eu me sinto à vontade de falar com você, teve uma pessoa que participou da minha banca no doutorado, ela disse que essa instituição não existia, disse que essa instituição era invenção da minha imaginação e da minha emoção e sei que não é. Essa grande oportunidade que é essa instituição para os alunos, principalmente, de chegar remanescente de um quilombo e sair direto para fazer um curso direto numa universidade pública, a gente vê isso acontecendo. Então é algo que me enche o coração, sou muito feliz de estar nessa instituição, de poder colaborar para que as pessoas sejam melhores a partir do que nos podemos oferecer como professores (Vênus, 2021).

A fala emocionada da professora Vênus nos revela ser o ponto fulcral do processo formativo vivenciado como professora, sendo a identidade docente constituída atrelada a outras identidades que foram e são tecidas ao longo de uma vida e da prática profissional que desempenha no contexto no IF-I. Por certo, devemos destacar que a fala da professora Vênus se alinha ao que os(as) autores(as) adotados nesta investigação defendem, e corroboramos em reconhecer a docência como uma profissão que envolve a interação humana.

Ao prosseguirmos nas narrativas, tal como dos(as) demais docentes, a professora Mercúrio relata que, quando ingressou como professora no IF-I, já tinha cinco anos que atuava como docente em outras instituições. Em sua narrativa, esclarece que, “*na pós-graduação lato sensu, eu fiz, pois havia uma preocupação com isso, porque a gente era tido como tendo muito tempo técnico e pouco didático, então, eles investiram um determinado período de nossa entrada no IF-I em cursos com o pessoal da pedagogia (Mercúrio, 2021)*”.

A professora Mercúrio destaca, em sua narrativa, perceber que havia maior preocupação na instituição universitária privada que atuou como docente antes de ingressar no IF-I com a formação de professores(as), ao sinalizar, em vários momentos, que, embora não tenha um curso em licenciatura, tem certa formação advinda de outros espaços profissionais que antecederam sua atuação docente no IF-I, tal como assinala

(...) eu cheguei ao IF-I com esse modelo, quando eu cheguei aqui, eu assustei um pouco. Eu assustei quando eu cheguei aqui, pois não havia uma preocupação maior com isso, de fazer

essa conexão com profissionais de outras áreas para que pudéssemos compartilhar e melhorar em sala de aula. Nas outras instituições que estive antes do IF-I, havia um trabalho desse a cada início de semestre para a gente nunca perder o que aprendemos. Então, cheguei aqui com essa bagagem, e aqui eu vi pouco disso quando eu entrei e continuo vendo pouco, e vejo que recentemente foi criado um núcleo de integração, mas ainda não vejo nenhuma ação concreta, parece que, só minha opinião mesmo, essas ações não saem do papel (Mercúrio, 2021).

A fala da professora Mercúrio conduz a perceber, conforme Gatti (2016, p. 167), que “na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional”. Por certo, a partir desta percepção, é necessário compreender o processo formativo experienciado pelos(as) docentes do IF-I, como também uma ação coletiva e de debate político sobre a natureza e especificidade da formação e atuação docente nesta instituição. Não obstante, a professora Mercúrio pontua, em sua narrativa que percebe que ocorreram mudanças significativas na oferta de formação docente no IF-I desde que ingressou e ainda narra que,

Eu sou professora do IF-I, porque aqui eu consigo ter essa troca, eu estou ajudando o aluno e eu estou me preparando para isso, uma das coisas que eu acho que eu não deixei claro, mas aqui só não tem a formação se não quiser, porque a gente tem bolsa, temos os editais para capacitação, então isso é muito aberto. Nas outras instituições que trabalhei, você tinha que capacitar trabalhando. Então, ser professor do IF-I permite isso, permite também essa troca de evoluir também como pessoa intelectualmente. Aqui, não eu me sinto mais livre, ser professora me dá mais liberdade de ser aquilo que eu quero ser, e, agora, que eu terminei meu doutorado, mais ainda estou sentido essa leveza (Mercúrio, 2021).

Como já indicado, a narrativa da professora Mercúrio cônica e reforça o *habitus* notado nas narrativas professorais na cultura institucional do IF-I, em favorecer e apoiar os(as) profissionais que ali atuam a concretizarem a qualificação profissional com afastamento das atividades de trabalho na instituição, mesmo que em suas áreas específicas de conhecimento.

Tal como os(as) demais docentes, o professor Saturno, quando ingressou no IF-I já possuía experiência na docência e relata que

[...] eu tinha sido professor durante toda a minha graduação, porque eu tinha que me virar, eu era professor também. Então, eu tinha uma vida sofrida, eu tinha que conseguir algum recurso. Então, eu sempre dei aula, quando eu estava no segundo ano do ensino médio, eu

dava aula para o primeiro, quando eu estava no terceiro, eu dava aula para o segundo, e quando eu fui para a faculdade a gente criou um cursinho, então a gente unia lá exatas, humanas e biológicas, esse cursinho era para pessoas carentes da cidade que existe até hoje, logo em seguida, virei coordenador, eu estava no terceiro ano da faculdade e era coordenador do cursinho e dava aula (Saturno, 2021).

A narrativa do professor Saturno, quanto à sua atuação docente, indica que esta se deu correlacionada a outras questões, a começar por dizer compreender que precisava trabalhar e, conseqüentemente, a docência lhe aparece como uma alternativa compatível com a condução de seus estudos, entre também as experiências socioculturais, familiares e de identidade, enfim, nas diferentes relações estabelecidas ao longo de sua trajetória de vida pessoal e acadêmica. Corroborando com Sarmiento.T (2009, p.48), “a construção da identidade profissional requer sempre a acção directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais”.

Em sua narrativa, Saturno revela perceber que, ao ingressar no IF-I, são ofertadas iniciativas de cursos de formação docente àqueles que não a possuíam,

Eu tenho colegas que fizeram alguma coisa na área de formação pedagógica, mas eu tinha feito um curso com uma professora, inclusive já aposentada, se não me engano, 120 horas sobre docência no ensino superior. Então, eu tinha uma formação nessa área, na época em que eu entrei, um colega meu que entrou um ano antes foi obrigado a fazer esse curso. Para mim não houve essa formação (Saturno, 2021).

Desse modo, o professor Saturno relata ter “*uma formação nessa área*”, mas pouco dedica falas, em sua narrativa, a esta temática, fato que pode sinalizar um elemento preocupante no processo formativo narrado, ao parecer valorizar a dimensão da formação limitada ao exercício profissional, o que supõe reduzir a formação desse profissional tão somente a seu contexto profissional de atuação docente.

O docente Saturno, entretanto, demanda longas falas para descrever o quanto sua trajetória docente é marcada por momentos desafiadores para a atuação docente dele desde que iniciou a docência, em suas palavras narra

Eu sou professor porque eu sempre fui curioso, eu sempre tive todos os traços de Asperger, e, quando eu estava no segundo ano da faculdade, a gente tinha que fazer seminário e eu morria de vergonha de falar, eu não queria, imagina um autista colocado de frente a uma plateia e falar, ler é pior ainda, mas eu não tenho problema, eu tenho o problema com o falar,

se você me colocar em um lugar novo com gente diferente, eu vou ficar completamente perdido, e foi assim durante vários primeiros anos, eu encarava uma sala com rostos novos, então, se eu tenho medo, o que eu vou fazer? Nos primeiros anos, toda vez que eu entrava numa sala de aula que estava tudo novo, eu me sentia muito mal, e me sinto até hoje, quando eu tenho uma plateia nova em um lugar novo, por causa desses traços de Asperger (Saturno, 2021).

Nesse sentido, a fala do professor Saturno evidencia que o processo formativo de constituição da identidade profissional docente experienciado é cerceado, em demasiado, tanto à função social da docência, a certezas e incertezas, a realidades diversas, a estruturas sociais, a teorias e práticas, a metodologias, a conteúdos curriculares, a ética, a condições de trabalho, quanto à própria formação docente e os saberes da experiência vivida pelos(as) professores(as) no contexto institucional, de modo a produzir saberes docentes que envolvam as demandas educativas históricas, que atendam às necessidades humanas, cognitivas e socioculturais dos(as) estudantes, e que se efetive a inclusão educacional.

É mister enfatizar que compreendemos a constituição da identidade profissional docente num processo dinâmico e contínuo que se dá ao longo da vida laboral dos(as) professores(as). Sustentadas por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), aferimos que esta se constitui de acordo com o modo que cada docente “confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de se situar no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”.

Por outro lado, compreendemos ser imperativo considerar que a performatividade do mercado de trabalho, atrelada ao contexto institucional dos(as) docentes, pode interferir diretamente no processo efetivo de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) que ali atuam e, por certo, na constituição da identidade docente.

A última narrativa apresentada nessa seção da componente empírica da tese é do professor Júpiter, que nos relata que não tinha experiência na atividade docente antes de ingressar no IF-I, mas, diferentemente dos(as) demais docentes, enfatiza que considera ter certa experiência limitada a “*apenas aquelas atividades de pós-graduação, de acompanhamento do professor, do orientador, e auxiliando naquelas disciplinas de estágio à docência*” (Júpiter, 2021).

Júpiter elucida que já ingressou na instituição com um curso de licenciatura e que, portanto, não lhe foi ofertado um curso de formação docente específica para atuação na instituição, já que “*como eu*

fiz um curso de licenciatura, eu já tinha essa formação da minha graduação, então, eu assumi, na época, aqui as aulas. Comecei como professor substituto e, no primeiro semestre, eu lecionei 40 horas aula em inúmeras disciplinas diferentes e dei conta” (Júpiter, 2021). Contudo, destaca, em sua fala, que mesmo se não tivesse a graduação em licenciatura, não tinha sequer essa opção. No decorrer de sua narrativa, o professor Júpiter caminha por sinalizar que

A algumas iniciativas, nas nossas reuniões pedagógicas, algumas oficinas direcionadas para os diferentes níveis e cada profissional vai buscar e se encaixar dentro da qual tem mais identidade. Também, além desse exemplo dos nossos encontros pedagógicos, nós temos também a parte da iniciativa de professores que tem a maior vocação com a pesquisa, também tem suas oportunidades, seus encontros específicos nessa área. Pedagogicamente, a prática pedagógica de dentro da sala de aula é muito particular do professor, algumas iniciativas, mas muito básicas e pouco incentivadas, o sentimento é que há algo muito mais voltado por cumprir tabela do que de fato abraçar a causa (Júpiter, 2021).

Desse modo, observamos, na narrativa do professor Júpiter, a necessidade de emergir um coletivo docente para a socialização profissional das experiências vivenciadas no contexto do IF-I, como um elemento fundamental do processo formativo enquanto docente, principalmente, desta relação estabelecida do coletivo para o individual e do individual para o coletivo, circundada pelas histórias de vida pessoal e profissional de cada sujeito e que assim conduz a constituição de uma identidade profissional de pertença à profissão docente no contexto laboral em que atuam. Nessa direção, o professor relata que sempre teve como foco profissional ser professor, ao dizer que

Na minha trajetória acadêmica, eu via os meus professores de curso técnico como exemplos, como profissionais que oportunizaram, aos estudantes, a mudarem de vida. Então, eu comecei por aí. Eu sempre foquei em um dia ser professor, eu queria ser professor na escola técnica, porque é uma maneira curta e rápida de você transformar a vida de um cidadão e você melhorar a condição de vida de alguém. No final do meu doutorado, que eu estava com tanta ansiedade de trabalhar, que eu fui experimentar a iniciativa privada e o meu salário era muito maior, é, no mínimo, duas vezes maior do que eu recebo hoje como professor, mas aquilo não me satisfazia. Eu gosto muito de gente com alma jovem, e é um grande prazer você ver que você consegue, não moldar, mas você consegue melhorar alguém, é um grande prazer meu conversar com egressos na rua, no shopping e a pessoa vir dar um abraço e dizer: hoje, eu estou em tal empresa, estou em tal lugar trabalhando. O grande motivo de eu lecionar é porque eu trabalho com gente jovem, alma jovem com vontade de vencer na vida, e nós vemos isso no dia a dia, nossos estudantes virando gente (Júpiter, 2021).

A fala de Júpiter se relaciona ao que Formosinho (2009) elucida, ao indicar que a aprendizagem docente pode se iniciar nas vivências construídas pelos(as) professores(as) durante o período estudantil na Educação Básica, e ainda ressalta que estas podem ser lapidadas com o processo de desenvolvimento profissional, apoiado em formações contínuas para a profissão docente.

Nessa dinâmica, a identidade profissional dos(as) professores(as) do IF-I sofre influências dos contextos de socialização primária e secundária, da formação acadêmica, de fatores políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais que se relacionam à experiência docente e são fontes contributivas da constituição da identidade desses sujeitos.

6.3 À guisa das considerações finais deste capítulo

Por certo, além das considerações já explicitadas, esta seção primou por problematizar acerca dos elementos sinalizados nas narrativas professorais, quanto à constituição da identidade dos(as) professores(as) do IF-I, reconhecendo que esta é constituída pelas histórias de vida pessoal e profissional desses sujeitos, considerando suas emoções, sentidos, as especificidades da ação docente no ensino verticalizado, e fatores que influenciam sua identidade profissional.

Destarte, a partir das oito narrativas professorais do IF-I, identificamos oito principais elementos ecoados de diferentes formas nas falas dos(as) docentes que sinalizam caminhos para a constituição da identidade docente no IF-I, sendo: 1. o sentido de pertencimento em ser professor e professora no IF-I; 2. o sentido aferido à valorização da formação por meio da prática docente no IF-I; 3. o sentido que denota a importância dada pela instituição à formação específica nas diversas áreas de conhecimentos; 4. o sentido elucidado nos percursos formativos construídos pelos(as) docentes em suas trajetórias de vida pessoal e profissional; 5. o sentido da pesquisa para o trabalho docente no IF-I; 6. o sentido atribuído às possibilidades oportunizadas para desenvolverem práticas diversificadas como professores(as) do IF-I; 7. o sentido conferido ao reconhecimento da importância de sua atuação na vida dos(as) estudantes do IF-I; 8. o sentido conferido à experiência docente construída no contexto no IF-I.

Devo salientar que as narrativas professorais apresentadas nesta investigação são únicas e são analisadas a partir dos referenciais teóricos adotados na componente teórica da tese, mas não esgotam as possibilidades de outros estudos e podem demandar ser acrescidos de novos debates e trabalhos sobre os caminhos e necessidades inerentes à docência no IF-I para compreensão da constituição da identidade profissional dos(as) docentes que ali atuam. Porquanto, afirmamos que as especificidades do trabalho docente diante do ensino verticalizado apresentam tencionamentos na efetiva atuação cotidiana

e no seu *lôcus* institucional que devem ser consideradas, tal como trazemos nesta pesquisa pelas narrativas dos(as) docentes do IF-I.

Na sequência, ante os elementos que denotam o(s) sentido(s) sinalizado(s) nas narrativas professorais quanto ao processo formativo que experienciam no IF-I, apresentaremos no próximo capítulo, a análise empírica acerca do processo que denominamos, nesta tese, de verticalização do trabalho docente no IF-I por meio da análise da repercussão da política de implantação da RFEPECT, que prevê o ensino verticalizado, no efetivo trabalho docente.

CAPÍTULO VII

VERTICALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O(S) SENTIDO(S) DO ENSINO VERTICALIZADO PELAS VOZES DOS DOCENTES DO IF-I



Figura 6: A Ventania. Anita Malfatti, 1915.

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

Queria transformar o vento.

*Dar ao vento uma forma concreta e
apta a foto.*

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

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

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

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

*Mas essa imagem me pareceu
imprecisa ainda.*

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

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

Fotografei aquele vento de crinas soltas.

(Manoel de Barros, O Vento)

Neste capítulo VII, discutimos o processo que denominamos, nesta tese, de verticalização do trabalho docente no IF-I, por meio da análise da repercussão da política de implantação da RFEPCT, que prevê o ensino verticalizado, no efetivo trabalho docente. Assim, apresentamos questões relativas ao(s) sentido(s) dado(s) pelos(as) docentes do IF-I, em suas narrativas, às novas formas impostas pela regulação do ensino verticalizado, considerando as mudanças que estas trazem para o efetivo trabalho docente.

Para abrir a primeira seção deste capítulo, escolhemos a obra de Anita Malfatti denominada: “A Ventania” e a poesia de Manoel de Barros, denominada: “O Vento”. Tanto a pintura, quanto a poesia

são espaços que propiciam a visão do movimento que propomos realizar neste capítulo como um todo. Na busca por compreender o trabalho docente diante o ensino verticalizado no IF-I, vemos a imposição da proposta de verticalização tal como uma ventania, que chega de modo inesperado com promessas de chuvas e temporais, mas também de sol e primavera.

A política implementada é, sobretudo, “atuada” pelos sujeitos na instituição, numa relação dialética material e imaterial, sentida como o vento que toca, balança e movimenta tudo ao seu redor, ora arrebatada, ora tranquiliza, mas mobiliza e modifica tudo, as estruturas, os estruturantes, os sujeitos que ali atuam, e, como Manoel de Barros, ousamos, “*dar ao vento uma forma concreta e apta a foto*”, e nos atentamos que, para isso, era preciso “fotografar” os(as) docentes, os sujeitos que promovem a “atuação da política” no contexto do IF-I, e, assim, tal como na poesia, “*fotografei aquele vento de crinas soltas*”, por meio das narrativas dos(as) professores(as) que revelam o(s) sentido(s) de seu efetivo trabalho.

7.1 O(s) sentido(s) da verticalização para a docência no IF-I: narrativas professorais

Nesta seção, nos propusemos a discorrer sobre as narrativas professorais dos(as) docentes. Iniciamos pelos principais questionamentos que conduziram esta seção: Qual a repercussão da política de implantação da RFEPCT no efetivo trabalho docente?; Qual(is) sentido(s) os(as) docentes atribuem às atividades que desenvolvem no ensino, pesquisa e extensão no IF-I, diante do ensino verticalizado?

Estes questionamentos nos auxiliaram a desenvolver os eixos temáticos elucidados na recolha das narrativas (auto)biográficas: Fale seu entendimento sobre ensino verticalizado. Teve formação específica para atuar no ensino verticalizado assim que ingressou no IF-I? Conte-nos se o IF-I promove práticas formativas que articulem mais de um nível e/ou modalidade de ensino? Você se sente preparado/a para atuar como docente no ensino verticalizado? Fale sobre sua atuação como docente numa instituição que oferta o ensino verticalizado. A partir dessas temáticas postas aos(as) docentes, apresentamos abaixo as narrativas professorais desses(as) sujeitos(as) quanto ao(s) sentido(s) atribuído(s) à verticalização do trabalho docente no IF-I.

No movimento de analisar a interpretação e tradução que os(as) docentes fazem ao(s) sentido(s) atribuído(s) à ação docente que desempenham no IF-I, notou-se o quão se evidencia a performatividade ao descreverem como mobilizam suas ações diante do ensino verticalizado. Tal percepção indica o quanto a política em atuação se constrói e (re)constrói, ao se voltar o olhar para como os sujeitos “fazem” a política na instituição, e assim emerge o que denominamos, nesta tese, de processo de verticalização

do trabalho docente no IF-I. Desse modo, as vozes dos(as) docentes ecoam e norteiam a análise que apresentamos abaixo com as narrativas dos(as) oito (08) professores(as) desta investigação, a fim de estabelecer um diálogo com as categorias analíticas adotadas.

Começamos pela narrativa do professor Júpiter, que sinaliza a compreensão de ensino verticalizado como a “*tendência é ele [estudante do IF-I] dar sequência na formação acadêmica dele e não voltar ao mercado de trabalho*” (Júpiter, 2021). Júpiter continua sua fala que, quando a instituição se configura como IF-I, surgem oportunidades, “*e observamos que o sistema é assim, passou a dominar frente à essa parte da educação profissional, no caso, os Institutos Federais, e o que nós observamos é que hoje o adolescente busca a educação técnica nos Institutos Federais muito mais pela oportunidade de fazer um bom Ensino Médio*”. O professor segue relatando que percebe que a educação profissional não é mais o foco do IF-I, mesmo que oferte a EPT, ele reforça, em sua fala, que a ampliação da RFEPCT atraiu o público do que denomina de

[...] estudantes carentes, com dificuldades financeiras, então o nosso estudante é oriundo do ensino público basicamente do município e quando ele visualiza uma instituição Federal, ele se sente orgulhoso, por isso, e a oportunidade. Quando ele conhece a instituição, entra nela, quer dar sequência, no mínimo, terminar um curso de graduação (Júpiter, 2021).

É possível notar que a narrativa do professor Júpiter sobre o ensino verticalizado caminha, a princípio, para a vertente do que prevê o texto da política. No entanto, Júpiter desvela em sua fala que a verticalização de sua ação ocorre de modo técnico e que falta compreensão para promover a articulação entre a formação ofertada na instituição com seu efetivo trabalho. Esse aspecto pode indicar que é claro para os(as) docentes que ali atuam o que é a proposta imposta pela lei implementada, mas ao observarmos a interpretação que os sujeitos que promovem a atuação da política fazem em seu efetivo trabalho, tencionamentos são desvelados. Uma vez que Júpiter é incisivo em dizer que “*o recurso que nós temos dentro da instituição é obsoleto, nós precisamos é de nos conectar com a sociedade para formar um profissional que atende a essa questão tecnológica, então, a gente observa isso*” (Júpiter, 2021).

A narrativa de Júpiter segue sinalizando que, no aspecto de estrutura da instituição e de gestão, a proposta otimiza recursos, sejam humanos e materiais,

[...] então, é uma forma inteligente de otimizar os recursos. Pensando em sociedade, eu vejo que há uma maneira de você manter os indivíduos porque, se imagine com 16 anos, entrar em uma única instituição, fazer o seu ensino médio, a sua graduação, o seu mestrado e o seu

doutorado dentro daquele mesmo universo. Você deixa de conhecer outros ambientes, de ter oportunidade de vivenciar outras experiências, ir se fechar especificamente há um ambiente só. Então, eu vejo a verticalização positiva no aspecto da gestão de recursos negativa, pensando na formação intelectual do indivíduo ou de uma sociedade no modo geral (Júpiter, 2021).

As falas do docente Júpiter indicam elementos fundamentais para compreensão do processo de verticalização do trabalho docente no IF-I, uma vez que caminha da direção do que reforça Ball (2005, p.554), ao expor como

As atividades da nova intelectualidade técnica, do gerenciamento, direcionam a performatividade para as práticas rotineiras dos professores e para as relações sociais entre professores, tornando o gerenciamento onipresente, invisível, inevitável – parte de algo que está inserido em tudo que fazemos. Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta. As crenças fazem parte de um discurso ultrapassado, cada vez mais fora de lugar.

No que diz respeito a como percebe seu trabalho ante o ensino verticalizado, Júpiter conta que sente “facilidade”, pois afirma que, por conhecer e acompanhar os(as) estudantes por anos consecutivos nos diferentes níveis, isso

é uma facilitação porque eu tenho, o histórico deste estudante. Isso facilita, pois nós observamos também o quanto a cabeça do estudante muda a sua visão é do desejo profissional. Ao longo da carreira, ele entra na instituição cheio de vontades, de ter logo uma profissão e encarar o mundo de trabalho e a partir do momento que ele conhece a instituição e a oportunidade de bolsas estágio dentro dos laboratórios, de ver aqueles equipamentos, ele acaba que se fechando naquele mundo, foca e deixa de sonhar com o mundo do trabalho. Ele passa a pensar numa graduação, no mestrado, porque ele tem como herança boa parte de seus professores que falam todo dia na cabeça dele sobre isso, sobre essa oportunidade (Júpiter, 2021).

Júpiter, entretanto, é categórico, em sua narrativa, ao afirmar sempre a necessidade de uma certa retomada de formação profissional mais específica para o mercado de trabalho, sua fala traz traços fortes da performatividade, relata, com veemência, a ausência de conexões com o mundo do trabalho,

embora os traços marcantes de sua fala estejam mais ligados ao mercado de trabalho, principalmente, ao aferir que

[...] não tem conexões, o exemplo é o que é muito positivo para nós, experiências boas. Os cursos de pós-graduação profissional que nós temos aqui na instituição. Essa é uma conexão muito boa por que enriquece muito, e você pega da sociedade um profissional que tem uma bagagem de experiência prática enorme que ele enriquece quando ele volta a ser seu estudante. Então, quando eu falei, a questão do Institutos Federais é uma oportunidade e a gente entender como agir tem o seu lado positivo (Júpiter, 2021).

Júpiter, em sua fala, considera a verticalização como um processo de conexão que deve estar atrelado ao mercado de trabalho, ao afirmar ser positiva uma formação associada somente para atender a uma demanda do mercado, e não ao mundo do trabalho, tal como indica a perspectiva formativa defendida pelos(as) autores(as) Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) para a EPT brasileira.

O professor Saturno assinala por ensino verticalizado algo similar ao professor Júpiter, quando afirma que “*é o aluno seguir dentro da instituição até o final dos estudos*”. Saturno indica, em sua fala, que o ensino verticalizado ofertado pelo IF-I é uma oportunidade para estudantes das cidades do interior do estado seguirem com os estudos, e pontua que muitos(as) estudantes não teriam essa oportunidade de seguir com os estudos em outras cidades, como nas capitais que abrigam universidades públicas, já que a maioria dos(as) estudantes é oriunda de famílias de trabalhadores(as) sem condições financeiras para tal, e o IF-I torna-se essa instituição que possibilita a eles(as) seguirem para graduação, e, quiçá, a pós-graduação, sem que tenham que buscar por isso em cidades maiores, como a capital. Saturno destaca, em sua narrativa, com intensidade, a estrutura que a instituição oferece e a formação de excelência dos(as) docentes do IF-I, ao dizer que

[...] a pessoa não tem recurso para sair da cidade, vamos pensar em escolas públicas, mas quando é para ele se movimentar, morar em outra cidade, tem que ter recursos, então, você tem que analisar isso do ponto de vista de grandes centros e do ponto de vista de centros que tenham certa necessidade de escolas, por que o IF é bem sucedido? Porque o IF é uma estrutura que quem dá aula nele são Mestres e Doutores, não que isso seja 100% saudável ou 100% bom, 100% dos Mestres e doutores, mas quando eles têm uma escola que é mais perto, que eles não precisam mudar de cidade, principalmente no ensino médio, porque quando se está fazendo um curso superior, a pessoa já tem 18 anos, ela já responde pelos atos delas, mas pega uma região, a gente atende toda uma região (Saturno, 2021).

O professor Saturno foca sua fala sobre seu trabalho no ensino verticalizado nas inúmeras dificuldades vividas pelos(as) estudantes para seguir os estudos, e que isso impacta em sua atividade de trabalho como professor, ressaltando, várias vezes, dois principais problemas vivenciados na instituição, o transporte para os(as) estudantes continuarem os estudos e a desvalorização dos cursos. Quando este eixo temático é proposto ao docente, Saturno mostra-se confuso, ao tentar evidenciar o(s) sentido(s) que atribui à sua ação ante o ensino verticalizado, ao ponto de me questionar sobre o que gostaria efetivamente de saber, uma vez que direciona sua percepção do ensino verticalizado como algo relacionado aos(as) discentes.

Sobretudo, Saturno afirma, em sua fala, que considera o ensino verticalizado como um grande avanço da instituição, em que há elementos que precisam ser observados, porém, não destaca, em sua fala, quais seriam estes elementos, a não ser os relacionados à permanência dos estudantes no segmento dos estudos. Saturno não demonstra clareza em perceber o processo que vivencia enquanto docente do IF-I, a verticalização de seu trabalho, diz que já atuou em diferentes níveis, mas que não gostaria de ter sua carreira como docente associada somente ao ensino médio e técnico. Por certo, embora não discorra com clareza o quanto sua ação docente é permeada pela performatividade, sua tradução e interpretação quanto ao ensino verticalizado caminham para verificarmos que a atuação dessa política, por ele experienciada, indica indícios do quanto é(são) simbólico(s) e velado(s) o(s) sentido(s) que confere(m) a sua ação, uma vez que, conforme Ball (2005, p. 546-547),

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

O professor Saturno narra sobre seus “resultados” em sua ação, tal como Ball (2005) indica, e faz uma alegoria um tanto quanto reducionista sobre a continuidade dos estudos pela oferta da verticalização, de que

sempre tenho bons resultados, pelo menos do ponto de vista do entendimento dos alunos, o que os alunos pensam do meu trabalho. Eu nunca tive um atrito, nunca tive um problema, e agora essa parte da verticalização, principalmente com relação aos cursos, é interessante quando você pega o técnico em informática, que é a escolinha dos dois cursos superiores que eles têm. Os alunos fazem o técnico e acabam migrando para a química, então, o curso técnico

do curso deles é a malhação das novelas, a Malhação da Globo, da novela. Então, eles usam o curso técnico, a química não tem o curso técnico. Agora, é aquilo que eu te falei, a questão é de oportunidade, eles têm essa oportunidade porque é uma das poucas que têm (Saturno, 2021).

A fala do professor nos remete a reflexão do quão o processo de verticalização do trabalho no IF-I experienciado pelos sujeitos que ali atuam provoca tensões, que indicam ser mais complexas do que a política em si apresenta e Ball (2005, p.550) contribui ao dizer

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

A professora Mercúrio traz, em sua fala, um entendimento de ensino verticalizado similar à percepção do professor Saturno, como a oferta de continuidade de estudos para os(as) estudantes como o texto da lei. No entanto, sua fala nos chama muita atenção, ao dizer que a atuação docente em diferentes níveis e modalidades na instituição é de responsabilidade da gestão,

[...] é, eu escuto assim, e eu escutei essa há duas semanas atrás eu falei para colocar o professor tal, um coordenador disse isso: na disciplina do técnico, porque ele não vai conseguir encarar uma turma com quarenta alunos no superior. Isso me arrepiou, porque você está em instituição de ensino técnico tecnológico, então, você vai dar aula em todos os níveis. Então, você tem que estar preparado para esses níveis todos. Se você não está, você tem que buscar isso de alguma forma, o professor já está aqui há tempo, é professor substituto, mas ela já está aqui há mais de 1 ano. Então, você entra sabendo que você vai dar aula no técnico, vai dar aula no superior e não tem ninguém que vai falar para ela sobre a diferença disso, quando ela chega aqui não tem, a gente não sabe, então, ele vai (Mercúrio, 2021).

A professora Mercúrio sinaliza, em sua fala, o quão não há clareza sobre o(s) sentido(s) que os(as) professores(as) atribuem a sua atuação ante o ensino verticalizado, denota que há ausência da formação docente para as especificidades da RFEPCT, e que percebe não haver preocupação evidente por parte da gestão para tal com os(as) docentes. Ela afirma que os(as) docentes ingressam no IF-I, mas que não atribuem o(s) sentido(s) às especificidades que o ensino verticalizado na RFEPCT exige para a docência. Mercúrio expõe que há uma certa tendência para destinar os níveis e modalidades nas quais atuariam,

eu percebia é que, sim, no início, quando eu entrei, tinha muito... não quero essa pessoa aqui, porque essa pessoa chegava não queria dar aula no ensino técnico, outro, também não... então, pode ir arrumar disciplina para ele no curso superior, ou você tem que dar no lugar dele... já criavam uma animosidade no início, então, o desconforto já era real quando você entrava. O professor da área da contabilidade automaticamente era direcionado para a diretoria do ensino técnico, porque eles veem a gente como técnicos e algumas pessoas, alguns profissionais da minha área, realmente, porque tem professor que eu vejo falando eu quero dar aula só no técnico, eu prefiro... Eu não, eu já quero dar aula, as pessoas acham que eu sou certinha, eu gosto de ser assim, o conhecimento ele tem que ser aberto sabe, ensinar em qualquer curso, a qualquer pessoa, vai precisar utilizar na engenharia de alimentos, agronomia, vai trabalhar com a área de gestão de empresas rurais, porque é uma área que você pode ministrar em qualquer curso para qualquer um dos cursos, qualquer um que tem aqui, então, isso para mim é bom, eu gosto, mas tem gente que não gosta (Mercúrio, 2021).

Nessa direção, Mercúrio interpreta e atribui sentido(s) à sua atuação e de seus colegas professores(as) do IF-I, ao perceber a tradução que faz de seu trabalho formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado da prática educativa. É possível perceber que ela considera que há ações previstas aos sujeitos professores(as), previamente estabelecidas antes mesmo de ingressarem na instituição, pois considera que a docência na RFEPCT já prevê, na política, o ensino verticalizado, que a gestão da instituição define e determina os níveis de atuação docente e alguns, como ela, “gostam” de transitar entre os níveis, mas que não todos e nem necessariamente isso é obrigatório. Nas palavras de (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 205), o que a professora Mercúrio aponta, trata-se,

No banal, em relação às pressões de desempenho, em resposta à mudança constante, há pouco espaço ou tempo ou oportunidade para pensar de forma diferente ou “contra”. Aqui nós não “culpamos” o professor por uma falha de percepção política, de fato, nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu triunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá.

A docente Mercúrio também alerta preocupar-se com a EPT no IF-I, e relata que a formação nos cursos técnicos parece estar mais distante, “*a gente tem muito comentado, nos conselhos de classe, que a gente precisa trabalhar mais essa parte aplicada, porque o curso é técnico* (Mercúrio, 2021). Em

sua fala, ela diferencia também o ensino direcionado para os cursos técnicos dos ofertados no ensino superior, e como preferências de atuação docente vão se materializando,

[...] aluno vem para buscar um conhecimento prático, então, você tem que aliar as duas coisas, não adianta você ficar ali só na teoria, você tem que contextualizar muito no superior, você tem menos tempo com esse aluno no técnico, ele fica menos tempo com você aqui. O técnico e o superior são como se fossem dois lugares completamente distintos, porque era separado, essa pessoa dava aula só no técnico, essa outra só dá aula no superior, esse outro dá aula nos dois, esse não, não quero aqui no superior, esse eu não quero aqui no técnico. (...) tem esses profissionais aqui que querem dar aulas só no técnico, eles pedem para não dar aula no superior. Quem chegou por último talvez não tenha percebido tanto, já pegou uma cultura ou você entra naquilo ou você fica ali meio solto, eu sentia isso que, às vezes, as pessoas ficavam meio soltas (Mercúrio, 2021).

Seguindo para a narrativa da professora Vênus, observamos que ela amplia a definição, até então, descrita pelos(as) docentes para o ensino verticalizado na RFEPCT e quanto ao que o texto da política apresenta, ao dizer que “*o ensino verticalizado é essa vertente dessa interlocução da tríade ensino, pesquisa e extensão, porque ele aproxima esse estudante que está ali do mundo, ele consegue aproximar esse aluno ao ensino proposto de modo sequencial*” (Vênus, 2021).

Vênus segue sua narrativa afirmando o quanto a instituição cresceu e vem “investido” em ações voltadas para o que considera como “melhoria” do trabalho docente. Ela afirma que há grande preocupação da instituição em expandir as atividades destinadas à pesquisa e à extensão, em suas palavras conta que,

principalmente do âmbito da pesquisa, tem crescido muito a área da pesquisa, o incentivo pela pesquisa, e tanto é que o instituto, de uma maneira geral, tem crescido, tem se despontado e se destacado nessa área de pesquisa, de inovação, de projeto de extensão. Então, um número de ações de atividades da extensão é focado nessa parte técnica, tem sido cada vez mais relevante e uma preocupação e um aprimoramento, demonstrando que, além da formação do nosso aluno a também uma preocupação de contemplar a comunidade em que nós estamos inseridos, oferecendo aquilo que a comunidade necessita (Vênus, 2021).

Na narrativa de Vênus, é possível notar que ela compreende a proposta de oferta em vários níveis numa mesma instituição, e que esta política promoveu o avanço significativo de ações que favorecem a permanência e conclusão dos estudos dos(as) estudantes. Ela é incisiva em sua fala, ao pontuar inúmeros benefícios oportunizados pela instituição e pouco denota falas direcionadas à interpretação e

tradução de como percebe sua ação enquanto docente do ensino verticalizado. Notamos que, desde o início, ela conta que não há o que se questionar ante a proposta, traz todo o processo de verticalização como natural, benéfico e fluido na instituição, mas, ao mesmo tempo, transparece a performatividade, ao listar inúmeras atividades que, por ela, são consideradas como “investimento” no trabalho docente. Com Ball (2005, p. 547), compreendemos que a narrativa de Vênus indica que,

Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um “envolvimento apaixonado na medida certa” no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a ser o “melhor”, a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial (tudo isso parte do leque performativo do sistema educacional do Reino Unido). Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela.

Nessa direção, Vênus atribui sentido(s) à importância da ação docente frente ao ensino verticalizado no IF-I, na medida que demonstra, em sua fala, o que o autor citado acima denomina como “envolvimento apaixonado na medida certa”, tornando evidente o processo de verticalização do trabalho docente no IF-I como aquele multifacetado e com sua autonomia docente na instituição sempre pré-determinada e pré-estabelecida. Em suas palavras,

[...] a realidade que eu encontrei no instituto foi muito diferente das realidades que eu havia me deparado na área da docência, mas isso me deixou muito satisfeita, com a possibilidade de trabalho, porque o aluno que ingressa no instituto, ele é um aluno que se depara com a instituição aberta, uma instituição que não tem muros, uma instituição que dá um leque de conhecimentos e possibilidades de viagem. A gente costuma falar que os nossos alunos saem com mais quilômetros rodadas do que nós, professores, porque eles têm vários professores, professores que têm demandas, que tem ações, que levam esse aluno para pesquisar, que levam esse aluno a participar, para apresentar trabalho até fora do país, coisas que, às vezes, nós, professores, não tivemos essa oportunidade. Então, eu entendo que esse ensino verticalizado, e esse ensino que prepara o aluno para ser um profissional, ele acontece desde o primeiro ano, desde o ingresso do aluno na instituição (...) nós temos alunos que se tornam grandes pesquisadores motivados por esse ensino verticalizado, esse ensino que prepara o aluno para ser um técnico, para ser um profissional. Então, o ensino médio entra para dar o suporte e o técnico vem, abrindo os caminhos para a pesquisa. Então, isso nos engrandece, nos deixa extremamente realizados enquanto profissionais, quando a gente compreende que a gente faz diferença na vida desses alunos (Vênus, 2021).

Nesse sentido, as contribuições de Ball (2005, p.553-554) nos auxiliam na compreensão do processo de verticalização do trabalho docente experienciado por Vênus, uma vez que, segundo o autor,

Aqui existem três versões de prática inautêntica: em relação a si mesmo, à percepção que se tem do que é certo; nas relações com seus alunos, quando um compromisso com o aprendizado é substituído por objetivos de desempenho; e nas relações com os colegas, quando o empenho e o debate são substituídos por conformidade e silêncio.

Já o professor Urano tem uma tradução da política um tanto quanto mais analítica, quando diz *“ nós temos muitos casos de estudantes que estão completando dez anos aqui na instituição, sendo três no técnico, cinco na graduação e agora mais dois de mestrado, então, a verticalização é boa, ela é importante”*. Ao ser mais pontual em suas falas do que os(as) demais docentes, quando traduz a política, pois Urano parece querer indicar como percebe o ensino verticalizado bem atrelado ao texto legislativo, ao afirmar que considera

a verticalização, acontece, principalmente, nos campos agrícolas, sabe, em função da maioria ter técnico em agropecuária, e ter os cursos da área de ciências agrárias. Então, realmente, possibilita. Nas licenciaturas, também acontece, pois às vezes, o estudante que está no curso técnico-integrado vê a possibilidade de fazer uma licenciatura também dentro do instituto. Eu acho que é bem menor a proporção, até em função do que a gente tem, em matrículas da licenciatura. É um desafio para gente conseguir estudantes hoje, que estejam interessados em fazer um curso de licenciatura, mas é o que a gente vê. Eu vejo como positivo o estudante ter essa possibilidade de entrar na instituição muito jovem, ficar aqui, geralmente três anos no curso técnico e almejar, entrar num curso de graduação, uma possibilidade para ele e a gente tem (Urano, 2021).

A interpretação que o professor Urano faz de ensino verticalizado traduz é que não são todas as áreas de conhecimento que promovem o que a política prevê e até reforça, em sua fala, a deficiência de estudantes ingressando nos cursos de licenciatura. No entanto, logo em seguida, reforça, em sua narrativa, que *“ mais de 20% dos nossos estudantes são dos nossos cursos técnicos, então, assim, é algo positivo para a instituição, o estudante já ter feito um curso técnico ajuda muito na graduação dele, ele tem uma bagagem que, com certeza, vai contribuir muito na sua formação o fato dele conhecer a instituição”* (Urano, 2021).

Ao mostrar certa duabilidade para compreensão da oferta do ensino verticalizado, as falas do professor Urano nos indicam que a política, quando é atuada pelos sujeitos professores(as) na instituição,

pode se incumbir num processo que denominamos de verticalização do trabalho docente no IF-I, sendo aquele que é estabelecido pela performatividade esperada, que é simbólica e reconfigura a ação docente, ao ser determinada pelos interesses do capital. Nas palavras de Ball (2005, p. 546-547), trata-se de

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

O professor Urano segue, em sua narrativa, com dualidades em afirmar, em sua tradução, que ora concorda e vê possibilidades, mas ora não concorda com a oferta do ensino verticalizado no IF-I, ao inferir certo receio quando diz: *“ eu só acho que não pode deixar ela, de certa forma, impossibilitar alguns estudantes de realmente atuar como técnico, sabe, eu sempre tenho essa preocupação, a gente vê assim, tem muitas ideias nesse sentido, alguns até desvalorizam a formação como técnico* (Urano, 2021). Ele afirma que há ausência de reconhecimento da importância da formação na EPT e supervalorização dos cursos superiores, e isso parte também da atuação dos(as) docentes do IF-I, ao relatar que muitos(as) docentes optam por desenvolver atividades tanto no ensino, pesquisa, quanto extensão com estudantes da graduação, fortalecendo a distinção e superioridade entre os cursos de graduação e cursos técnicos.

Nas palavras do professor Urano, isso se evidencia quando os(as) estudantes relatam a ele sobre suas escolhas em seguir ou não com os estudos, *“ (...) eles dizem, se eu não conseguir, eu vou trabalhar, se eu conseguir, eu vou estudar, então, acaba que fica faltando, enquanto isso, a instituição acaba deixando de atender um seguimento muito importante que a gente tem que atender que é um grande diferencial nosso, inclusive das universidades”* (Urano, 2021).

O professor Urano pontua, com clareza, que há lacunas que precisam ser preenchidas na oferta do ensino verticalizado, ao afirmar que *“ essa diferença que é atender essa demanda que o mercado de trabalho, tem por esses profissionais, (...) a colocação de profissionais no mercado de trabalho, sabe, não é por não termos os formados. A escola forma, mas realmente essa falta de interesse de atuar como técnico e seguir para graduação não está satisfazendo profissionalmente”*. A fala do professor nos remete à compreensão de que os(as) docentes do IF-I que atuam no ensino verticalizado são performáticos a

atenderem as demandas do mercado, mesmo que isso esteja intrínseco nas ações previstas a estes sujeitos.

O docente Urano confere que a questão de atuação docente nos diferentes níveis e modalidades e ensino é de perfil de cada professor(a), em suas palavras, diz que

(...) a gente tem colegas que preferem, às vezes, dar aula no curso técnico, o motivo eu não sei entender o que seria, outros preferem só a graduação, outros preferem o técnico e a graduação. O pessoal que está na pós-graduação, e tem quem gosta mais de conduzir uma pesquisa, está muito difícil nos últimos anos, tem que ter uma produção para você se manter na pós-graduação e eu acho que é um perfil do docente, eu vejo que alguns têm essa dificuldade, às vezes, preferem muito dar aula na pós, principalmente a gente que tem esse extremo do técnico para a pós-graduação. Da mesma forma que tem aqueles que preferem dar aulas ali no curso técnico, e não querem trabalhar nem na graduação e também não querem entrar em pós-graduação, então, eu acho que isso é um perfil (Urano, 2021).

Além disso, ressalta, em sua narrativa, que “*a minha realização enquanto professor, realmente, é de dar aquela aula e eu realmente ensinando pessoas, e o pessoal quer aprender e o que eu falo eles anotam, eu me sinto na graduação, sabe, não tenho problema nenhum em dar aulas nos técnicos, gosto também*” (Urano, 2021), atribuindo sentido(s) para sua atuação enquanto docente do IF-I, com certa similaridade com fala da professora Vênus, e ao que Ball (2005) denota como “envolvimento apaixonado na medida certa”.

O professor Netuno, em sua narrativa, diz que: “*vejo que o ensino vertical é aquela fase de abrir as asas para o estudante, para ele pensar no que ele quer, porque o estudante entra no técnico, a cabeça do estudante no técnico é completamente diferente da cabeça do estudante do ensino médio, é muito diferente*” (Netuno, 2021). Netuno segue relatando o quanto percebe, em seu cotidiano como docente do IF-I, ser fecundo o ensino técnico ofertado na RFEPCCT para a formação dos(as) estudantes, ao contar que

(...) gente não tem lógica não, eu vou lá [na capital do estado do IF-I] e eu vejo esses meninos nossos, que fizeram curso aqui no Campus, e os meninos estão lá [na capital do estado do IF-I] e fazem coisas, que envolvem projeto e sobrevivem sozinhos e meus alunos que estudaram em escola particular parecem bobos, não sabem fazer nada, não sabem nem ir no banco, e os meninos do técnico não, eram todos saídos, todos se viravam, e eu começava a prestar atenção nisso e via que é verdade, o pessoal é diferente (Netuno, 2021).

O docente Netuno fala com veemência sobre a importância da formação ofertada no IF-I para a vida dos(as) estudantes, e esse sentido atribuído à ação enquanto docente se alinha ao que o texto da política prevê para as instituições da RFEPECT, a respeito da formação para a cidadania de seus(as) estudantes e o mundo do trabalho. Ele segue a narrativa, ressaltando que muitos(as) estudantes têm a oportunidade de observar e conhecer os cursos que a instituição oferta e seguir os estudos. O professor diz que considera como benefício que o IF-I apresenta em relação às demais instituições públicas, já que o fato de o(a) estudante estar na instituição, possibilita a ele(a) poder conhecer melhor os cursos antes de optar por qual seguir na graduação. No entanto, o professor Netuno sinaliza que

Para a pesquisa, que já entra na questão do mestrado e a pós-graduação, eu já acho que a influência não é tão grande assim, porque, depois da graduação, o estudante já tem um senso crítico mais formado, alguns já agregam no mestrado, e, graças a Deus, nossos estudantes aqui eles formam, e, quando entram no mestrado, a turma gosta muito. O pessoal que está no quadro do mestrado e da pós-graduação curte muito isso, porque eles falam que são aqueles que já levaram o 'sarrafo' do campus, e porque já conseguem escrever, já conseguem desenvolver trabalho, quando vem alguém de fora, logo vem uma reclamação, porque pensam: "poxa, isso aqui não foi treinar". Quando é um aluno que o pessoal do campus conhece, que foi orientado, esse pessoal já pode entrar, não tem problema nenhum, o pessoal já escreve, já desenvolve, e quando vem alguém de fora tem que começar tudo de novo, então, o pessoal critica mais (Netuno, 2021).

Entretanto, é importante salientar, a partir da fala do professor Netuno, que as instituições e os(as) professores(as) imersos nessa cultura da performatividade vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, tanto os(as) docentes, quanto os(as) estudantes terminam, desde o ensino médio e técnico no IF-I, por serem treinados para obter "bons resultados", em vez de serem educados no sentido amplo deste termo. Tal como Ball (2005, p. 548-549) nos alerta que, "em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade."

O professor Netuno segue falando sobre muitas atividades que desempenham na instituição como docentes e que não há mais como ter mais cursos com o quadro atual de docentes, uma vez que demonstra que os(as) docentes estão sobrecarregados de atividades, reforçando o que Ball (2005, p. 549) afirma que "o professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos,

mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings. O desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções.” As palavras de Netuno abaixo representam o que o autor elucida a respeito da cultura do desempenho performático imposto aos(as) docentes

(...) os professores que estão envolvidos na graduação, estão envolvidos no programa, então, querendo ou não, influencia. Existe uma direção maior, torcer para que a gente consiga abrir um doutorado futuramente, mas para isso acontecer, também precisa mudar muita coisa, primeiro ponto é mudar a tipologia do campus. Hoje, não dá para gente abrir programas com o quadro que a gente tem, agora, está indo bem a pesquisa sempre aprovando trabalhos, recentemente tem processo que já tem resultado preliminar, tem professor do campus conseguindo recurso digital universal, trabalhos seguem a todo vapor. O pessoal da pesquisa aqui eu vejo assim, quem captou a pesquisa, abraçou a pesquisa, hoje, trabalha 24 horas por dia também, e é assim que funciona para a pesquisa, não tem jeito (Netuno, 2021).

Dando sequência às narrativas professorais, a professora Terra relata, em sua fala, algo peculiar que se difere dos(as) demais professores(as), ela denota interpretar, com clareza, que

O que é e o que a gente faz são coisas completamente diferentes, mas eu entendo o ensino verticalizado, assim no meu mundinho ideal, como essa realidade única e singular que a gente tem dos IF, em que você tem desde o técnico até ou doutorado, que a gente pudesse criar um universo onde, tanto o professor transitasse em todos os níveis, contribuísse com a sua experiência em todos os níveis, porque eu penso assim, (...) abrindo horizontes e mostrando para eles que o ensino médio não é só para o ENEM, ou que a educação técnica não é só para trabalhar, que existe um mundo além disso, muito grande, para eles explorarem e também você teria alunos em todos os níveis e poderia haver uma troca de experiências para esses alunos. Então, poderia haver o movimento de você fazer um projeto grande de pesquisa e você incluir alunos de iniciação do médio, com o técnico, do superior com mestrado, esses alunos vão trocando experiência e isso sim seria um projeto legal, está certo. Agora, o que acontece no IF não é isso. A gente vê alguns, não dá para gente falar que não tem ninguém, porque toda generalização oculta alguma coisa, existem professores que tentam, mas, infelizmente, uma minoria, até porque a realidade de quem trabalha no médio cabe uma crítica, ela é muito cruel, as políticas recentes do IF-I valorizaram muito os professores de graduação e de pós-graduação e os professores do médio, principalmente da área técnica, nem tanto (Terra, 2021).

A narrativa da professora Terra ao se referir à oferta do ensino verticalizado como “*meu mundinho ideal*” indica que compreende à percepção da representação ideológica defendida no princípio de idealização proposta na lei que institui a RFEPCCT, como defende Pacheco (2015, p.06), ao elucidar que os IF podem ser instituições capazes de “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectivada emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais”. Entretanto, ao mesmo tempo, relata que essa é uma idealização que não representa necessariamente a realidade vivenciada pelos(as) docentes no IF-I.

Com efeito, observamos que a performatividade apresenta similaridades com as falas da professora, já que se nota a definição clara e hierárquica das atividades a serem executadas pelos(as) docentes do IF-I. Por outro lado, ela compartilha um elemento fundamental da performatividade que vai, sutilmente e simbolicamente, instigando nos(as) professores(as) uma atitude ou um comportamento em que esses sujeitos vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho verticalizado, e vão se tornando pessoalmente comprometidos com a operacionalização das instituições. Nesse cenário, é possível delinear o processo de verticalização do trabalho docente, como aquele que

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização, e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes. Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência. E, é claro, nossos desempenhos e o desempenho de nossa organização não podem ser construídos sem “cuidados”. Apresentação, “postura”, impressões “causadas” e “passadas” devem ser cuidadosamente elaboradas e administradas. São partes da aceitação e da substância do desempenho. Como indivíduos e atores organizacionais, nossos desempenhos devem ser construídos ou fabricados com astúcia e com um olho na concorrência. Essas coisas não podem ser confiadas à sorte, seja com relação à publicação de indicadores de desempenho, à resposta a julgamentos oficiais acerca da qualidade, seja com relação à escolha de clientes e consumidores. Inúmeros esforços de preparação, ensaio e gerenciamento do cenário sustentam essas representações (Ball, 2005, p.557).

A professora Terra pontua, em sua fala, que percebe haver um abismo vivenciado entre o que considera como real e o ideal quanto ao ensino verticalizado no IF-I, ao dizer que: “*as disciplinas do ensino médio, esse pessoal ficou num ostracismo, tanto na área de pesquisa, quanto de valorização*”

profissional, se a pessoa não tiver um jogo político e não for para a área administrativa é muito difícil de fazer essa verticalização, porque não tem espaço, não cria espaço para fazer isso” (Terra, 2021).

Nessa perspectiva, ao considerar o(s) sentido(s) que a docente Terra atribui ao trabalho docente no IF-I, quando afirma haver um abismo entre o texto da lei e o que vivencia em sua atuação, nos questionamos sobre os objetivos para o trabalho do(a) professor(a) da RFEPCT, ou seja, o significado que estes sujeitos conferem a prática docente no IF-I.

De tal modo, Terra segue, em sua narrativa, problematizando elementos que percebe na atuação docente que remete nossa atenção, ao dizer que

o professor que faz um ensino verticalizado também está em construção, porque também é muito complicado você pegar no jeito que a política de publicação no Brasil é produtivista, você pega aquela pessoa nova que está lá na universidade que fez graduação, mestrado e doutorado e vive em função do lattes, é pesquisa, pesquisa, pesquisa, pesquisa...Ele vive lá naquele mundo das ideias e chega para ele e fala assim: agora você vai ter que ir lá no médio falar a língua do médio, do médio técnico, falar na linguagem deles. De noite, você vira a chavinha, já vai adequar a sua linguagem para o superior, amanhã, você vira a chavinha e já vai para pós, eu também entendo que transitar nos três níveis e conseguir fazer essas adequações não é uma tarefa fácil, não é um desafio fácil. (Terra, 2021).

A professora Terra direciona seu olhar para algo que também discutimos nesta tese, a formação para atuação docente na EPT, e, sobretudo, para atuação no ensino verticalizado que propõe a atuação docente em diferentes níveis e modalidades. A professora Terra demanda grande parte de sua narrativa ao modo como percebe a docência no ensino verticalizado, e pontua questões vivenciadas de extrema importância ao narrar que

Tem o desafio de querer e muita gente não quer, porque você tem a possibilidade com os regulamentos que você tem hoje de ir para pós-graduação e ter uma redução de carga horária ou de, por exemplo, a hora aula, o superior vale mais do que a do médio. Então se você atua no superior, você precisa de menos turmas para cumprir essa carga horária e você precisa de mais turmas no médio. A pessoa com a possibilidade foge do médio, do médio técnico, porque uma aula no médio técnico é 45 minutos, uma aula no superior é 55, e você vai fechar as horas do Relatório de Atividades Docente do IF-I (RAD), e você vai pontuar mais no RAD (Terra, 2021).

A professora Terra nos alerta, em sua narrativa para as diferenças reforçadas na performatividade esperada desses sujeitos, quando equipara todos os níveis e promove, de modo simbólico e não direto, a competição entre os sujeitos docentes por meio das pontuações do Relatório de Atividades Docente do IF-I que ela cita.

As atividades docentes são regulamentadas pela Resolução nº 009/2014 de 21 de fevereiro de 2014, aprovada pelo Conselho Superior do IF-I. Esta resolução estabelece as diretrizes gerais para a gestão das atividades docentes dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino, vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata a Lei nº 12.772, de 29 de dezembro de 2013. Portanto, cabe às instituições elaborarem um documento administrativo-pedagógico de comprovação e avaliação das atividades exercidas pelos(as) Professores(as) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT), no caso do IF-I, denominado como Relatório de Atividades Docentes (RAD), e tem como base o Plano de Trabalho docente que é o documento administrativo-pedagógico de planejamento e orientação das atividades de ensino, orientação, capacitação em serviço, pesquisa, extensão e de administração e representação, que serão exercidas pelo docente do IF-I, durante o semestre letivo, ambos os documentos tem um regulamento norteador, que, segundo os(as) docentes, é sempre atualizado de acordo com as atividades que são desenvolvidas no IF-I.

Quadro 4: Exemplo do Plano de trabalho docente do IF-I

Campus	Período letivo	Professor	Situação	#	Homologado e Validado							Total não homologado [0,0]
					Total [0,0]	Aula [0,0 (0%)]	Ensino [0,0 (0%)]	Capacitação [0,0 (0%)]	Pesquisa [0,0 (0%)]	Extensão [0,0 (0%)]	Administração Representação [0,0 (0%)]	

Fonte: Portal do IF-I.

Esses documentos reguladores das atividades dos(as) docentes, tanto o plano como o relatório, são elaborados pelos(as) próprios docentes e há Comissões Locais de Acompanhamento e Avaliação (CLAA), compostas por docentes instituídos para verificação, de acordo com o regulamento, da veracidade das atividades inseridas pelos(as) docentes no sistema que abriga o plano e relatório e, assim, geram uma pontuação geral. No regulamento, consta um quadro orientador com a descrição das atividades e respectivas pontuações, e, a cada semestre, o(a) docente deve pontuar, no mínimo, cem (100) pontos, mas cumprindo o mínimo de horas destinadas a cada atividade indicada no regulamento. A título de visualização deste cenário apontado pela docente, segue abaixo um quadro elaborado para

demonstração da quantidade das ações que são previstas no quadro de descrição das atividades e respectivas pontuações indicadas no referido regulamento do RAD do IF-I para desenvolvimento do plano e relatório de atividades docentes do IF-I.

Quadro 5: Quantidade de atividades previstas no quadro de descrição das atividades e respectivas pontuações ao plano e relatório docente do IF-I

Atividades	Quantidade de atividades
1- Aula	01
2- Atividades de ensino	15
3- Atividades de capacitação em Serviço	10
4- Atividades de pesquisa	42
5- Atividades de extensão	23
6- Atividades de administração e Representação	64

Fonte: A autora, baseada no Regulamento do Relatório de Atividades Docentes do IF-I (2023).

No quadro acima, é possível visualizar que há mais atividades indicadas para pontuação, quando desenvolvidas na pesquisa e na gestão, em detrimento às demais áreas de atuação, principalmente no ensino, conforme tanto a professora Terra expõe em sua fala, como os(as) demais docentes também sinalizaram sobre o incentivo da instituição ao desenvolvimento de pesquisas.

Os documentos supracitados, somados à fala da professora Terra, nos remetem ao que Ball (2005, p. 548) alega quanto ao cumprimento de atividades que geram, de modo não direto, a competição entre os(as) docentes para superação do máximo de pontos, principalmente, quando se observa que os pontos obtidos nos RAD do IF-I são publicados por meio do portal da instituição e tidos como sinal de competência,

No entanto, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e, às vezes, inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança, na consciência e na identidade do professor, apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseados na competência.

Nessa perspectiva, amparadas em Ball (2005), a verticalização do trabalho docente no IF-I ocorre quando estes sujeitos são inseridos na performatividade, e suas atividades são intensificadas, no que a

atuação docente não tem sido mais definida apenas como atividade voltada para o ensino, compreende também a gestão da instituição, que englobam a tríade ensino-pesquisa-extensão, intensamente denotada nas narrativas professorais recolhidas como tradução e interpretação do texto da política que prevê o ensino verticalizado.

Por certo, as narrativas professorais indicam que o capital institucionalizado percebido no *habitus* dos(as) docentes do IF-I, está relacionado com a espera da dedicação dos(as) professores às diferentes atividades previstas ao trabalho docente no IF-I, as específicas do ensino que vão desde o planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, contudo, sem que as condições de trabalho necessárias sejam proporcionadas, tais como o tempo de planejamento, o tempo para reuniões e o tempo para as atividades que a performatividade impõe que participem. Tal constatação se alinha ao que Ball (2005, p. 548) alega que

O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (Egan, 1994) – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia.

Retomando a narrativa da professora Terra, nota-se o quão ela se preocupa e busca se envolver nas questões que permeiam sua atuação e de seus(as) colegas. Ela segue indicando em sua fala que

(...) é muito legal, assim realmente, a gente cumpre a nossa função, e a gente transforma a vida de muita gente, agora onde me dói no IF, desde a criação até hoje isso se perdeu muito com a criação dos institutos, quando criou os institutos era basicamente majoritariamente escola técnica, não tinha jeito, não tinha para onde fugir, quando abriu esse leque para os cursos superiores, se começou a criar duas cascas, se tem aqueles professores que começaram a entrar a partir de 2008 concursados para atuar nos cursos superiores e começaram a vir recém mestrados, recém doutorados falando que eu não atuo no médio, não fui concursado para o médio não quero atuar lá, e isso foi mais agravado com a pós-graduação, a tal ponto que hoje tem professor na graduação que entrou na pós-graduação e nunca entrou num curso de médio técnico e não conhece a realidade do médio técnico, e, assim, de tal forma, eu não sei nos outros campi, mas aqui o vocabulário é assim, eu não vou descer para o técnico, como se estar no superior e na pós-graduação seria basicamente acima, e a gente

percebe, você sabe a linguagem, você percebe pequenas palavras, há você dá aula “só” no médio, “só” técnico, sabe (Terra, 2021).

É possível notar, nas falas da professora Terra, que o modo como percebe o(s) sentido(s) que permeiam a docência no ensino médio, técnico e superior no IF-I a incomodam, pois afirma que há um reforço simbólico de superioridade, algo presente na educação brasileira, desde o *status* atribuído à docência no ensino superior às questões de precarização do trabalho docente na educação básica, conforme aponta Hypolito (2011).

Por fim, trazemos a narrativa da professora Marte, que denota sentido(s) ao ensino verticalizado, como sendo *“o mundo perfeito da utopia, teoricamente, a gente tem que ser performático, então, eu estando no médio, e sou adequada ao médio, eu estou na graduação e estou adequada à graduação, eu vou para a pós e também estou adequada, e eu sou essa multifacetada, eu consigo isso”* (Marte, 2021).

A professora Marte utiliza a palavra “performático” para atribuir sentido(s) à sua ação, ela vai descrevendo sua atuação no IF-I, seguindo esta estrutura de ter que se adaptar ao que é previsto à sua ação na instituição e diz que sua experiência docente, que antecede o IF-I, promoveu o que denomina de “formação verticalizada”, ao relatar que sempre atuou em diferentes níveis e modalidades de ensino. Ela continua sua fala e nos diz algo que expede a atenção por ser recorrente nas falas dos(as) demais docentes:

E é dado a eles a oportunidade de nunca estarem no ensino médio por algum motivo e outros falam também: Superior não dou conta e o superior não querem esses professores, porque são professores considerados fracos, então eles vão para o médio, porque lá, no médio, eles acham que enganam melhor, quando eu estava na gestão, chovia reclamação. Mas a gente vive essa situação dessa lógica. Eu acredito que a verticalização dá certo, que é possível investir nela a partir do momento que a gente não queira imitar universidade, a gente não tem que imitar ninguém (Marte, 2021).

Aqui, novamente, é possível notar que nem todos experienciam a verticalização do trabalho docente em atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino do IF-I e que pode haver o reforço de precarização do trabalho docente no ensino médio e técnico em relação à atuação no ensino superior e pós-graduação, sinalizando a complexidade da atuação docente na RFEPCT. Destarte, a fala de Marte sinaliza o que Frigotto (2018) alerta quanto a uma tendência de maior valorização da atuação docente no nível superior e/ou pós-graduação nos IF, caracterizada pela disputa entre os sujeitos docentes em

relação à carga horária maior destinada às atividades de pesquisa, e, paralelamente, à desvalorização do nível médio-técnico nestas instituições. Essas tensões provocadas, indicadas pelo autor, são demasiadamente reforçadas no *habitus* performático dos(as) docentes do IF-I.

A docente Marte, em sua fala, também nos diz que percebe certa dificuldade identitária dos(as) docentes sobre sua própria ação no IF-I, uma vez que se trata de uma instituição que abriga a última etapa da Educação Básica, assim como oferta até a pós-graduação, e, portanto, pressupõe uma identidade de professor(a) que ultrapassa as perspectivas de formação docente, quando estabelece a verticalização do trabalho docente do IF-I. Ela segue sua fala, afirmando a necessidade de autonomia na instituição, e diz que é necessário que se tenha: *“uma autonomia de ser quem a gente é, que investigue a memória do instituto, investigue a identidade do instituto e vamos traçar o nosso projeto, então, a verticalidade funciona. Agora, querer fazer igual universidade, nós vamos estar sempre a sombra deles, se a gente fazer o nosso projeto vamos dar conta”* (Marte, 2021).

Marte fala com vivacidade sobre seu encantamento e esperança na constituição do IF-I, ela ressalta que compreende a EPT ainda em processo de construção no Brasil e diz,

(...) se quem está na gestão não tem conhecimento pedagógico para disponibilizar, ele não acha que isso é importante, e nós vamos colhendo os fracassos, e a gente começa a remediar esses fracassos com coisas, com paliativos... nós temos, na gestão, um monte de gente que não tem licenciatura e que sabe pouco. Então o nosso Instituto, tanto enquanto Escola Agrícola Agrotécnica, enquanto CEFET, enquanto Instituto Federal, nós estamos na mesma lógica, na mesma onda, nós estamos virando professores porque não é valorizado, não é repetido, as pessoas acham que é desnecessário e, por isso, a gente vê tantas escatologias acontecendo (Marte, 2021).

Para além, a professora conta que percebe a docência no IF-I como *“uma missão, temos um propósito a cumprir, eu me recuso a trabalhar pensando em mercado de trabalho, mercado de trabalho é parte, mas não é o meu foco, meu foco é uma formação cidadã, intelectual”* (Marte, 2021), fala esta que traduz que compreende o que o texto da política prevê para a RFEPCT, mas que, na atuação na política, o contrário ocorre quando a docência está submetida a atuar permeada pelas demandas da performatividade esperada pela lógica neoliberal, “além da fria racionalidade da performatividade vinculada à culpa e ao tormento de querer ser “um bom professor”, existe a revolta da moral pública, construída em nosso nome na mídia, que se destina a difamar a “pior escola” e “professores que deixam a desejar” (Ball, 2005, p.551).

A professora Marte continua sua fala, ressaltando o que os(as) demais professores(as) alertaram também, quanto à ausência de compreenderem, com clareza, o ser professor e professora do IF-I ante as especificidades estabelecidas à atuação docente, diante do ensino verticalizado. Em suas palavras, nos diz que

Isso é um dado importante para a sua pesquisa, chegou esse mundo de gente, nós éramos uma escola de 30 professores, ou somos 200 ou mais e ninguém sabe. Tem gente que chega dizendo assim: Eu sou professor, doutor, pós-doutor, mas não sabe o que fazer. (...) Eu sinto uma dificuldade de uma grande parte de entender o que é, e, às vezes, não entende, não é porque não quer, é porque não foi ofertada para essas pessoas quem nós somos, porque eu acho também que o povo também não sabe bem, o povo como eu, tudo aposentou, eu estou ali ainda porque eu comecei cedo demais, e eu sou um pingo da curva. Eu estava, no final de semana, com amigas próximas, eu tenho uma colega, por exemplo, que tem 40 anos e 4 anos de instituto, ela está no início da carreira, nas primeiras letras, eu tenho 45 e sou professora titular, entende, você não tem muita gente para poder organizar, ninguém quer resgatar memória, porque o povo de hoje é um povo imediatista, um povo frívolo, superficial, que acha que vai conseguir fazer uma escola a partir de mim, entendeu? (Marte, 2021).

A docente Marte assegura firmemente e de modo recorrente em sua fala o que denomina como “ vaidade intelectual ” e diz “ gostar ” de promover uma atuação nos diferentes cursos, níveis e modalidade, assim como no ensino, pesquisa e extensão, mas reforça que escolhe onde atuar,

(...) a biotecnologia que é um povo mais disciplinado, vamos dizer assim, chega mais preparado. Eu estou com esse povo, eu tenho uma lógica também, isso eu fiz para mim, que eu imprimo, que eu acho que dá muito certo, primeiro, eu pego o aluno sempre no primeiro ano, e acompanho até o terceiro. Infelizmente, como nós não temos controle curricular, eu pego o menino no segundo ano, e eu tenho que voltar lá no primeiro e vira aquela confusão. Já faz muito tempo que faço isso, eu pego no primeiro vou com eles para o segundo e terceiro, cria uma coerência, uma coesão curricular. Além da questão curricular, eu acho que isso me propicia uma outra vantagem muito grande, afeto, vínculo afetivo, eu crio com eles vínculo afetivo, eu faço parte das memórias deles e eles fazem parte das minhas, isso favorece ensinar e aprender (Marte, 2021).

A professora segue nomeando inúmeras atividades que desempenha e denota ter que atuar nas diferentes áreas, mas, conforme Ball (2005, p. 558), há indícios nas falas da professora a respeito do que o autor denomina de formação do “ professor autêntico ”, pois, “ aqui, a prática profissional é não só

determinada pela narrativa pessoal, como [...] também é moldada pelas relações sociais e estruturais, dentro e além [...].”, uma vez que Marte segue dizendo

eu faço, por exemplo, um monte de palestras, e escrevo menos, trabalho com os TCC, eu oriento, todo semestre, eu tenho um TCC para orientar, eu estou terminando um agora, mas tudo limitado. Eu não faço coisa para cumprir protocolo e nem para salvar a vida de ninguém, eu cumpro agora, estou com um TCC para defender já está pronto e acabei de pegar um novo, eu começo com esse novo, porque eu deixei um. Outra coisa, relatório de estágio, eu participo, acho um negócio muito técnico, mas eu acho que faz parte da minha função de professora, faz parte da formação deles como técnico, então, eu oriento os projetinhos de estágio, eu participo das defesas de estágio, é tudo dentro daquilo que dava para eu fazer, não pego nada para me sobrecarregar para ficar desesperada e tomando remédio doente. Pego com muita qualidade, eu quero ter tempo para parar e pensar, tudo que eu falei para você são coisas que eu pensei, o que falo para você, eu falaria na frente do Juiz, se fosse necessário. Os projetos de extensão são ótimos, mas os projetos de extensão, no momento, estão todos parados, mas eu nunca deixei nenhum certame dos editais de extensão sem ter projetos de extensão, eu adoro os projetos de ensino, temos projetos lindos (Marte, 2021).

As falas da professora Marte indicam o que os(as) demais professores(as) também pontuaram em suas falas, que são diversas e muitas atividades previstas para a atuação docente na RFEPCT, ante o ensino verticalizado. Também ressaltaram que tais atividades foram intensificadas com a imposição do ensino remoto, durante o isolamento social por conta da pandemia de Covid-19. Consideramos e reconhecemos que as atividades foram intensificadas aos(as) docentes com a pandemia de Covid-19, mas não faremos uma discussão aprofundada sobre tal temática nesta investigação, embora, ao tratar da verticalização do trabalho docente nesta tese, adentramos nas questões ora vivenciadas pelos(as) docentes antes, durante e depois do ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19 à docência no IF-I.

O autor Hypolito (2011), tal como Ball (2005), assinala observações das formas políticas centradas no desempenho sobre os sujeitos, instituições escolares e professores(as), o que considera fortemente promovidas pela operacionalização da performatividade no cotidiano curricular, administrativo e pedagógico, por meio de um modo, em grande medida, simbólico e quase imperceptível na regulação no interior das instituições educativas. Logo, Hypolito (2011) aponta que a lógica neoliberal promove vastos os efeitos apontados, especificamente sobre a precarização e intensificação do trabalho docente, que passam a se sentir responsabilizados e culpados pelo seu desempenho, medidos e

avaliados externamente sobre seu trabalho, impelidos a obter formação e alternativas para melhorar sua prática que não tenham esse foco.

A esse respeito, considerando as narrativas professorais aqui apresentadas, a atuação política do ensino verticalizado promove o processo de verticalização do trabalho no IF-I, por intermédio das

(...) formas pelas quais a lógica do desempenho entra e envolve políticas institucionais e prioridades, prolifera as interações mais imediatas entre professores e alunos e afeta o modo pelo qual os professores pensam sobre si mesmos e seu trabalho. Ela também desconforta, desestabiliza e reconforta os valores dos professores. Torna “o que fazer pelo melhor” incerto e difícil. As atuações que vemos aqui não são as dos próprios professores em qualquer sentido simples. Elas são criativas e sofisticadas, mas elas são definidas dentro de uma lógica de conformidade, de imperativos de desempenho e de competição (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 150-151).

Por certo, ao propormos compreender, por meio das narrativas professorais, a política em atuação do ensino verticalizado pelos(as) docentes no contexto do IF-I, aferimos que ocorre o que denominamos, nesta tese, de processo de verticalização do trabalho docente, uma vez que a ação dos(as) professores(as) do IF-I precede o ensino, e a verticalização não se limita a atuar em diferentes níveis e modalidades; sobretudo, também prevê a atuação docente na tríade ensino-pesquisa-extensão, além de diversas atividades na gestão e administração da instituição.

Em seguida, apresentarei a segunda seção deste capítulo, que apresenta uma discussão sobre o trabalho do professor e da professora no IF-I sob a ótica das relações sociais de gênero.

7.2 Professores, professoras do IF-I: o trabalho docente sob a ótica das relações sociais de gênero



Figura 7: Rochedos, Monhegan Island. Anita Mafalti, 1915.

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

*De um exílio passado entre a montanha e a ilha
Vendo o não ser da rocha e a extensão da praia.
De um esperar contínuo de navios e quilhas
Reverendo a morte e o nascimento de umas vagas.
De assim tocar as coisas minuciosa e lenta
E nem mesmo na dor chegar a compreendê-las.
De saber o cavalo na montanha. E reclusa
Traduzir a dimensão aérea do seu flanco.
De amar como quem morre o que se fez poeta
E entender tão pouco seu corpo sob a pedra.
E de ter visto um dia uma criança velha
Cantando uma canção, desesperando,
É que não sei de mim. Corpo de terra.*
(Hilda Hilst, Passeio.)

Nesta segunda seção deste capítulo, buscamos (re)pensar o efetivo trabalho docente dos(as) professores(as) do IF-I sob a ótica das relações sociais de gênero, uma vez que entendemos que a ação docente para o homem e para a mulher, historicamente, se dão de modos distintos e, portanto, devem ser compreendidos, considerando tais diferenças. Tal perspectiva analítica tratada aqui nasce como categoria emergente de análise dessa investigação, ao nos dedicarmos com afinco na construção da análise da componente empírica de tese, as narrativas professorais.

Para apresentar a discussão empírica conduzida nesta segunda seção do capítulo, optamos pela obra “Rochedos, Monhegan Island”, de Anita Mafalti e a poesia “Passeio”, de Hilda Hilst, para dialogarmos sobre a temática que emerge a partir das narrativas dos(as) docentes. Portanto, a discussão conduzida nesta seção nos sugere, tal como a pintura “Rochedos, Monhegan Island”, que ao olharmos para a imagem registrada dos rochedos, pouco podemos ver do todo que o permeia, a natureza e todos os seus elementos que compõem a pintura, nosso olhar fixa-se nos rochedos, pois são grandes estruturas que se destacam em meio a tudo a seu redor e o fazem tão grandiosos. De tal modo, ocorre nesta investigação, na busca pela compreensão do efetivo trabalho docente no ensino verticalizado no IF-I, as narrativas dos(as) docentes nos alertam para “o todo que o permeia” e compõe o cenário investigado, tal como a pintura dos rochedos e a poesia “Passeio”, que demonstra, ao longo dos versos, um “passear” por caminhos que ora desviam nosso olhar, ora direcionam nosso olhar para, “*entre a montanha e a ilha, vendo o não ser da rocha e a extensão da praia*”.

Por certo, a poesia nos provoca a elaborar, na tese, um espaço para percepção das subjetividades sinalizadas nas narrativas dos(as) professores(as) *“ de assim tocar as coisas minuciosa e lenta e nem mesmo na dor chegar a compreendê-las. É que não sei de mim.”*, pois os(as) docentes, durante o “passeio” narrativo em suas trajetórias professorais constituídas, entram em contato com seus pensamentos, sentimentos e suas próprias experiências enquanto professoras e professores do IF-I.

7.2.1 O trabalho docente no IF-I e as relações sociais de gênero: construção de uma categoria emergente

Ao propormos compreender, nesta investigação, o efetivo trabalho docente no IF-I, diante do ensino verticalizado, indagações emergem quando as professoras e os professores participantes da pesquisa descrevem sua trajetória de trabalho na instituição com nuances sócio, históricas e culturais relevantes à perspectiva analítica das relações sociais de gênero no contexto da RFEPCT que demandaram nossa atenção, pois, como estudiosas da temática posta – trabalho docente e relações sociais de gênero –, não poderíamos deixar de nos inquietarmos a tais tensionamentos.

Os IF que compõem a RFEPCT são instituições fruto de um longo processo histórico da educação profissional do Brasil, como destacamos na parte da componente teórica da tese. A historicidade dessas instituições provém das denominadas Escolas Agrícolas e CEFET que ofertavam, majoritariamente, cursos técnicos nas áreas agrícola e industrial, onde havia a predominância maior de homens, tanto atuando como docentes, como também os discentes eram maioria composta por homens. Tal fato se concretiza nas narrativas professorais recolhidas com os(as) professores(as) participantes dessa investigação, ao sinalizarem certo estranhamento não somente às mudanças que estavam ocorrendo, tanto de ordem política e estrutural com a criação do IF-I, como ao destacarem, em suas falas, que a implantação da RFEPCT também vem acompanhada do ingresso de mais mulheres como servidoras no administrativo e docentes num espaço, até então, majoritariamente composto por homens.

Vale evidenciar que, no decorrer da elaboração desta seção, percebemos que, para adentrar nas questões relativas às relações sociais de gênero no trabalho docente do IF-I, seria necessário investigar concretamente o sinalizado pelos(as) docentes quanto às diferenças no número de professores(as) que atuavam como docentes antes e depois da criação do IF-I, a fim de visualizar o cenário descrito pelos(as) professores(as).

De tal modo, dada a especificidade dessa investigação em selecionar docentes somente nos campi que passaram pela transição para IF, e que tivessem, pelo menos, mais de 10 (dez) anos de

atuação na RFEPC, diante do ensino verticalizado, dos 12 (doze) campi, somente 04 campi foram selecionados para participar desta pesquisa, conforme descrito no capítulo V, dedicado ao percurso metodológico da tese. No entanto, a título de visualização do cenário geral do número de professores(as) que atuam nos 12 campi que compõem o IF-I, fizemos um levantamento junto à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da reitoria do IF-I, quanto ao número de docentes do IF-I, tanto no ano de 2007, que antecede a implantação dos IF, quanto no ano de 2023, em que se realizou esta investigação.

De acordo com esta diretoria, no ano de 2023, no IF-I, há 724 (setecentos e vinte quatro) docentes efetivos, sendo 287 (duzentos e oitenta e sete) do sexo feminino e 437 (quatrocentos e trinta e sete) do sexo masculino. Quanto ao ano de 2007, a diretoria nos informou que não era possível obter os dados no sistema de registro, visto que o IF-I foi criado em 28 de dezembro de 2008, e, antes da criação do IF-I, os dados estavam em três órgãos diferentes, aos quais o IF-I não tem mais acesso. Entretanto, a diretoria informou que ao acessarem o Relatório de Gestão de 2009 do IF-I, foi possível identificar a quantidade de 266 (duzentos e sessenta e seis) docentes efetivos, sendo 89 (oitenta e nove) do sexo feminino e 177 (cento e setenta e sete) do sexo masculino, sendo este dado do ano de 2009, o mais próximo de 2007 e confiável que conseguiram localizar. Estes dados levantados foram agrupados na tabela abaixo:

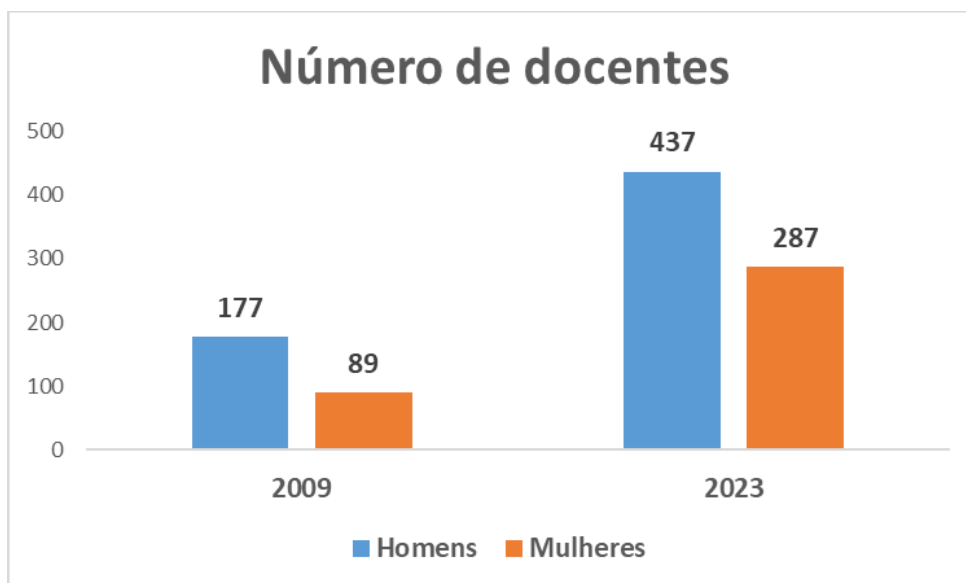
Quadro 6: Número de docentes dos 12 campi do IF-I em 2023 e em 2009.

Ano: 2023	12 campi do IF-I	Nº Total de Docentes	Nº de Docentes mulheres	Nº de Docentes homens
		724	287	437
Ano: 2009	12 campi do IF-I	Nº Total de Docentes	Nº de Docentes mulheres	Nº de Docentes homens
		266	89	177

Fonte: A autora, 2023.

Quando se compara a quantidade total de docentes total dos 12 campi, observa-se que houve um aumento de 266, em 2009, para 724 docentes em 2023, representando um aumento de 272%. Ademais, fazendo uma análise mais específica por gênero, é possível constatar que houve um crescimento de 247% no total de docentes homens, passando de 177, em 2009, para 437, em 2023, ao passo que o crescimento do número de mulheres foi de 322% no mesmo período, passando de 89 mulheres, em 2009, para 287, em 2023 (ver gráfico 1).

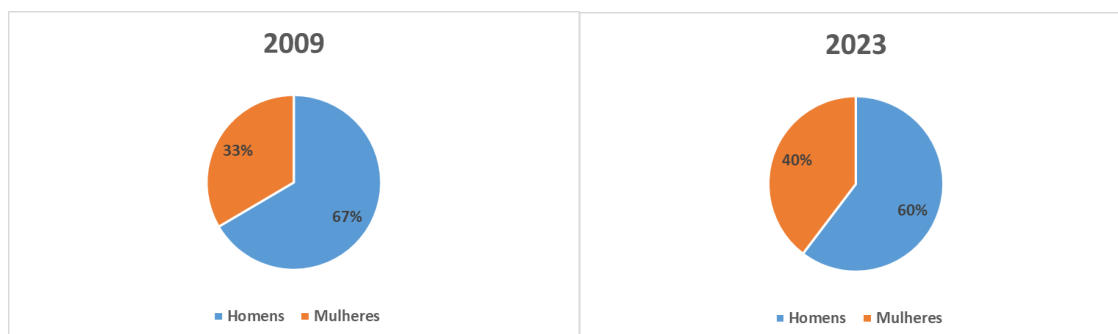
Gráfico 1: Representação do número de docentes



Fonte: A autora, 2023.

Contudo, apesar de um aumento significativo na quantidade de mulheres nos 12 campi, verifica-se que, de 2009 a 2023, a proporção de mulheres em relação à quantidade total de docentes aumentou apenas 7%, passando de 33%, em 2009, para 40%, em 2023 (ver gráfico 2).

Gráfico 2: Gráfico comparativo do aumento de mulheres nos Campi



Fonte: a autora, 2023.

Por sua vez, vislumbrando tentar ilustrar o cenário de modo ainda mais específico do contexto institucional descrito pelos(as) docentes nas narrativas, quanto ao número de professores(as) atuando especificamente nos quatro (04) campi participantes desta pesquisa, recorreremos também aos dados quantitativos destes campi, quanto ao número de docentes no ano de 2008, que antecedeu a implantação dos IF, assim como o número de docentes pertencentes ao quadro de professores(as) efetivos no IF-I no ano de 2023, ano que data a realização desta investigação. O levantamento dos dados

foi realizado por meio da Diretoria de Gestão de Pessoas dos quatro (04) campi do IF-I participantes da pesquisa, que foram agrupados no quadro abaixo:

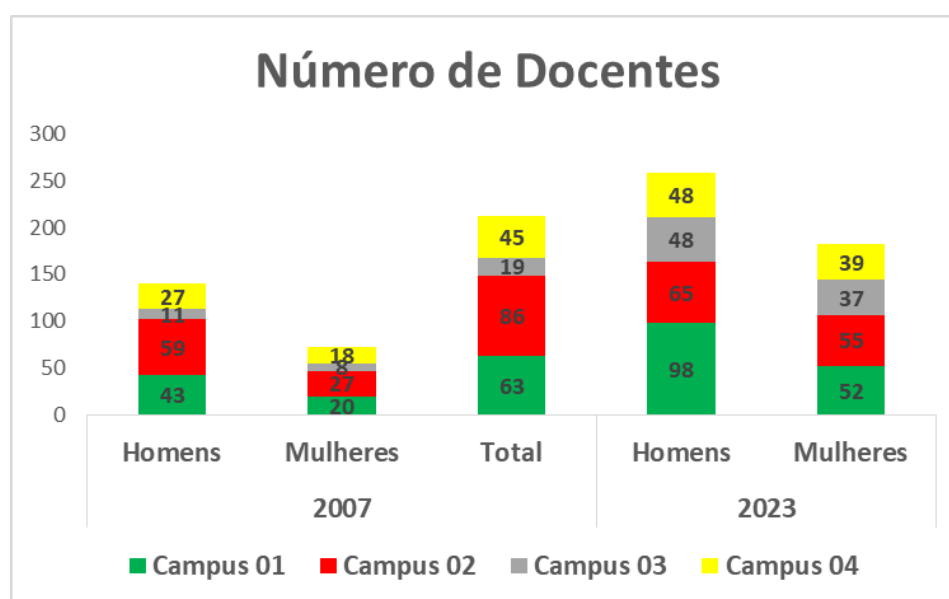
Quadro 7: Número de docentes dos 04 campi do IF-I em 2023 e em 2007

Ano: 2023	Campus	Nº Total de Docentes	Nº Docentes mulheres	Nº Docentes homens	Total de docentes mulheres dos 04 campi	Total docentes homens dos 04 campi
	Campus 01	150	52	98		
Campus 02	120	55	65			
Campus 03	85	37	48			
Campus 04	87	39	48			
Ano: 2007	Campus	Nº Total de Docentes	Nº Docentes mulheres	Nº Docentes homens	Total de docentes mulheres dos 04 campi	Total docentes homens dos 04 campi
	Campus 01	63	20	43		
Campus 02	86	27	59			
Campus 03	17	08	11			
Campus 04	45	18	27			

Fonte: A autora, 2023.

Tal como na análise da quantidade total de docentes dos 12 campi, observa-se, na análise dos 04 campi, que houve um aumento de 208% no número total de docentes atuando de 2008 para 2023. Do mesmo modo, ao fazer uma análise mais específica por gênero dos 04 campi, foi possível constatar que teve um crescimento de 185% no total de docentes homens do ano de 2008 para 2023, ao passo que a porcentagem referente ao crescimento do número de mulheres foi de 251% no mesmo período de 2008 para 2023 (ver gráfico 3).

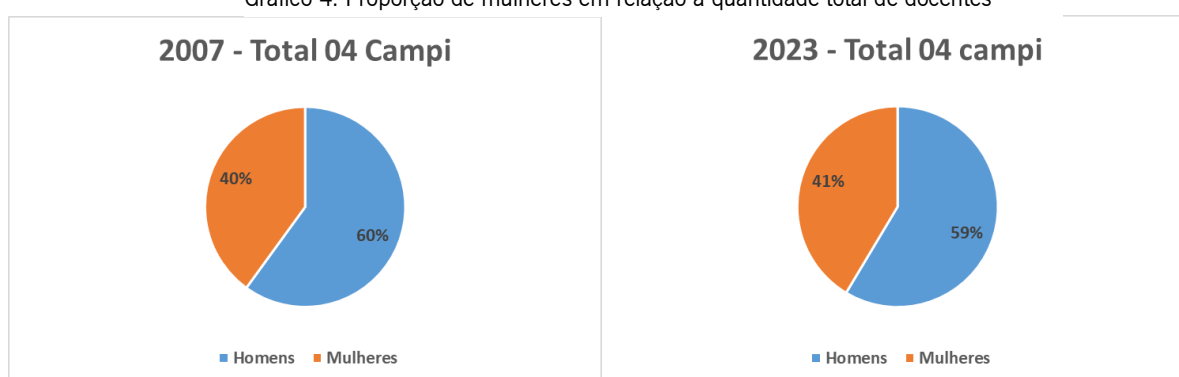
Gráfico 3: Identificação do número de docentes



Fonte: A autora, 2023.

Entretanto, ao olharmos para os dados referentes somente aos quatro (04) campi, verifica-se a mesma percepção da análise dos 12 campi, que, embora tenha havido um aumento significativo na quantidade de mulheres nos quatro (04) campi onde atuam os(as) docentes participantes da pesquisa, observamos que, de 2008 a 2023, a proporção de mulheres em relação à quantidade total de docentes aumentou apenas 7%, passando de 33% em 2009 para 40% em 2023 (ver gráfico 4). Nesse aspecto, é notório que, após a transição para IF-I houve um aumento relevante do número de mulheres atuando como docentes nesta instituição, no entanto, ainda há uma diferença significativa que carece de mais investigações quanto à docência nos IF, do ponto de vista das relações sociais de gênero.

Gráfico 4: Proporção de mulheres em relação à quantidade total de docentes



Fonte: a autora, 2023.

Ao observar os dados levantados, embora o objeto de estudo desta tese seja o trabalho docente no IF-I e por reconhecermos que historicamente as relações de trabalho são dadas de modo distintos às mulheres e aos homens, percebemos que, para aprofundar com afinco nesses dados, tanto acima apresentados, como das narrativas recolhidas, acabaríamos direcionando nosso olhar investigativo à elaboração de outra questão-problema de pesquisa, outro objeto de estudo, enfim, outra investigação com outros objetivos, que, por certo, nos instigam a realizar, posteriormente, futuras investigações.

Destarte, conferimos que dada a amplitude de estudos que carecem o tratamento específico desta temática numa pesquisa, não seria possível ampliar nossas discussões para além do que nos propomos nesta seção, contudo, buscamos, nesta, problematizar os tencionamentos narrados pelos(as) docentes, a fim de instigar futuras pesquisas sobre a temática aqui tratada. Posto isto, propomos, nesta seção, a iniciar uma discussão que necessita ser aprofundada em próximas pesquisas, que podem ser impulsionadas a partir dos elementos destacados pelos(as) docentes a respeito da articulação da docência nos IF às relações sociais de gênero nas narrativas professorais recolhidas.

A partir dessa perspectiva, trazemos as narrativas dos(as) docentes quanto à experiência de ser professor e professora do IF-I, no intento por um “olhar” teórico mais amplo quanto à docência na EPT na perspectiva das relações sociais de gênero.

7.2.2 A experiência de ser professor e professora do IF-I: as narrativas dos(as) docentes

Nesta subseção do texto, trazemos à tona as narrativas professorais dos(as) docentes que induziram à elaboração e escrita desta seção. Durante a recolha das narrativas com os(as) oito (08) professores(as) do IF-I, questionamentos emergiram quando teciam suas falas em relação a três pontos em específicos durante a análise da componente empírica da tese, sendo: 1º - a chegada de mulheres (servidoras do administrativo e docentes) a partir da implantação do IF-I, numa instituição, até então, composta majoritariamente por homens; 2º - a ação docente da professora e do professor sob a tríade ensino-pesquisa-extensão do ensino verticalizado no IF-I; e 3º - o trabalho docente no IF-I durante a pandemia de Covid-19.

Embora, nesta investigação, não tenhamos dedicado atenção à temática do trabalho docente no IF-I durante a pandemia de Covid-19, esta temática surge nas narrativas professorais recolhidas quanto ao trabalho que desenvolvem na instituição investigada, uma vez que as narrativas recolhidas ocorreram durante o período pandêmico, e de forma remota, devido à imposição do isolamento social necessário para medidas de conter o avanço da pandemia de Covid-19. Desse modo, no processo de leitura analítica das narrativas, identificamos que estas falas poderiam ser trazidas para esta seção que, como já anunciamos no capítulo V, dedicado ao percurso metodológico da investigação, surge como categoria emergente na tese. Porquanto, sabemos, por meio também de nossa própria experiência, que, durante a pandemia de Covid-19, as condições de exercício profissional, em específico a docência, foram especialmente difíceis para as mulheres, as quais tiveram que conjugar e intensificar muitas tarefas do cotidiano em paralelo ao trabalho docente.

Nessa perspectiva, estes três pontos destacados nas falas dos(as) docentes foram os eixos temáticos condutores para elucidar as narrativas (auto)biográficas dos(as) docentes. Com base nesses eixos, que emergiram a partir de suas falas, apresentamos abaixo as narrativas professorais desses(as) sujeitos(as), na busca por estabelecer uma relação teórica analítica com os conceitos teóricos apresentados na parte da componente teórica da tese.

É válido ressaltar que os estudos que iniciamos aqui podem contribuir para indicar caminhos fecundos para a reflexão da docência no IF-I, sob a ótica das relações sociais de gênero, uma vez que

consideramos ser importante o desenvolvimento de mais pesquisas a respeito desta temática, sobretudo, dada a realidade histórica da instituição. As narrativas professorais indicam, a princípio, um *habitus* cultural se instituindo na atividade docente no IF-I, no entanto, permeado por relações de poder simbólico. As discussões sobre a diferenciação do trabalho docente de homens e de mulheres incluem ou excluem materialmente professores e professoras em suas carreiras pelas instituições. Nessa direção, amparadas nos teóricos adotados, as narrativas dos(as) docentes nos alertaram o quão se faz necessário problematizar com afinco como se vêm configurando o efetivo trabalho docente de homens e mulheres tanto na atuação em diferentes cursos ofertados no IF-I, quanto a ocuparem cargos de administração e chefia que, historicamente, nessas instituições foram ocupados majoritariamente por homens.

Iniciamos com a narrativa do docente Júpiter que, em sua fala, reconhece que ocorreu uma mudança significativa no quadro de discentes dos cursos que atua, com a criação do IF-I, ao dizer que: *“eu atuo em uma área muito machista que é os cursos de agronomia, um curso técnico por exemplo, por incrível que pareça cerca de 50% dos meus estudantes são do sexo masculino, ou seja, há um equilíbrio de sexos”*. No entanto, quando se refere aos(as) docentes relata que *“o corpo docente da minha área é predominantemente masculino, e nós, eu não consigo ver discriminação de sexo, seja dentro do nosso corpo docente, seja dentro do corpo discente, há um respeito e há uma consideração muito grande”*. E também revela que *“percebo que, com o tempo, a força feminina vem tendo espaço, tendo muito espaço, inclusive, na gestão, nos cursos, nas coordenações, inclusive, nas pastas administrativas ocupadas”*.

Na fala do professor Júpiter, ele sinaliza sobre a expansão da equidade entre discentes homens e mulheres ocupando as vagas nos cursos que, historicamente, sempre havia mais homens que mulheres. Logo em seguida, ressalta, com veemência, ao repetir que já o corpo docente é “predominantemente masculino”, e termina relatando que percebe docentes mulheres ocupando cargos de gestão que, antes da criação do IF-I, não ocorria. Em outro momento da narrativa, Júpiter retoma a fala nessa direção, ao dizer que

Eu vejo a presença de mulheres como muito positiva, principalmente, pelo sentimento que uma mulher tem muito mais organização do seu mundo de trabalho, algumas funções ocupadas na instituição exigem esse nível de organização maior, e eu vejo isso com bons olhos, de maneira muito positiva, de um modo geral, não tenho discriminação não, há um respeito profissional muito grande, seja com estudantes, seja com os profissionais dos docentes, e a mulher dentro do IF-I vem ocupando os espaços, nos concursos há muita mulher (Júpiter, 2022).

Júpiter sinaliza que percebeu poucas dificuldades enquanto docente durante o período pandêmico de Covid-19, em suas palavras, diz que: “*passamos a conhecer ferramentas desconhecidas na minha profissão, nós buscamos nos adaptar a esse novo modelo por meio de aulas virtuais*” (Júpiter, 2022).

A narrativa do professor Júpiter indica a necessidade de problematizar a docência no IF-I, a fim de identificar o *habitus* cultural institucional estabelecido nas interações entre professores e professoras, e se efetivamente percebem, segundo suas trajetórias no IF-I, a constituição de um novo cenário institucional que possibilite a equidade de gênero numa instituição permeada por sua história de campo de domínio masculino. Uma vez que os(as) docentes dessas instituições, ao ingressarem nela, passam a fazer parte das relações concretas vivenciadas pelos sujeitos, constituindo, assim, diferentes determinações na construção da sua subjetividade, sugerindo novos e diferentes limites e possibilidades de ação, (re)configurando, portanto, o *habitus* cultural desse contexto social.

Já na narrativa da professora Terra, é notório o quanto demanda falas direcionadas a situar as diferenças que aponta entre ela, como professora, dos seus colegas professores homens. Ela pontua que

Essa diferença existe e é muito forte no IF-I, tanto é forte que começa nas coisas menores do tipo assim, tenho um termo técnico que eu nunca lembro, que é aquela história de quando você é mulher você é interrompida, a fala de uma mulher e a fala de um homem têm pesos diferentes em reuniões no IF-I. A interrupção é diferente, você não interrompe o homem quando ele está falando, mas a mulher é interrompida, eleva o tom de voz quando chega um homem, e elevar o tom de voz para outro é um susto, é um choque, mas o homem elevar o tom de voz para uma mulher é muito mais comum e muito mais banal do que a gente do que a gente pensa. Cargos e comissões, a gente vê que a maioria das funções maiores que tem uma recompensa financeira maior, estão com homens. Outra coisa, quando você vê mulheres, olha que loucura, você vê vinculadas, penduradas a pastas de ensino, muito difícil você ver mulheres em cargos de poder (Terra, 2022).

Terra, em muitos momentos de sua fala, busca evidenciar várias nuances presentes em seu trabalho como professora do IF-I, principalmente em relação ao poder simbólico que constitui e mantém um *habitus* cultural na instituição, para além do processo de verticalização vivenciado pelos(as) docentes. Ela pontua que

Os cargos de poder no IF-I estão majoritariamente nas mãos de homens, mesmo que em comissões, muitas vezes a presidência da comissão é masculina, e, então, assim eu acho que é isso, a gente precisa avançar muito, e eu ouvi de uma professora que ela tem um cargo de direção no IF-I, eu ouvi dela um desabafo em uma reunião, quando terminou a reunião, ela comentou: ‘vocês não sabem o que eu sofro por eu ser diretora e mulher, eu sou testada todo dia pelas pessoas, para ver até que ponto eu já sofri, para ver até que ponto eles conseguem passar por cima de mim, porque o homem não aceita ser mandado pela mulher, quando eu falo com um homem, a tendência é acatar, é me testar, eu estou sempre sendo testada (Terra, 2022).

A fala da professora Terra nos inquieta e demonstra, com clareza, o quão ela sente que há uma diferença presente na docência entre homens e mulheres no IF-I, numa relação de poder simbólico, exercido sob os sujeitos, de modo indireto nos sistemas simbólicos presentes na instituição, ao dizer que os “cargos de poder” são destinados sempre aos homens, reforçando a percepção do *habitus* cultural neste campo educacional, pois, conforme Bourdieu (2011, p. 16), “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder”.

A professora Terra descreve que, durante a pandemia de Covid-19, conseguiu conciliar sua atividade de trabalho como docente no IF-I com as atividades domésticas, e destaca que, para isso, teve o apoio de seu cônjuge. Mas, ao mesmo tempo ela indica ser um desafio maior para ela em relação ao esposo, a distribuição do tempo para dedicação ao trabalho, e destaca também “*deixa eu só interromper, além de todas as tarefas domésticas, da tarefa docente, do risco da pandemia, a gente teve que aprender a fórceps a dominar um monte de tecnológica e sem tempo hábil, pois tem a questão da cultura, incorporação da cultural tecnológica (Terra, 2022)*”. A fala de Terra reforça o quão é desafiador às mulheres professoras conciliarem a atividade de trabalho docente, principalmente na tríade ensino-pesquisa-extensão com as atividades de trabalho domésticas, pois se espera que a mulher, numa sociedade patriarcal, assuma a maior responsabilidade quanto a estas atividades.

Já o professor Urano pouco indica, em sua narrativa, a respeito dos eixos temáticos indicados, mas ele fala que foram vários desafios para o trabalho docente durante a pandemia de Covid-19, quando diz que: “*bom, acho que foi difícil para todo mundo, o ensino remoto com todas as dificuldades e cansaço*”, no entanto, direciona sua fala em evidenciar as dificuldades vividas principalmente pelos(as) estudantes do IF-I.

No processo de organização da recolha das narrativas professorais, selecionamos oito docentes para participar desta investigação, de acordo com o percurso metodológico indicado no capítulo V desta tese, e embora nossos objetivos iniciais não fossem abordar teoricamente as relações sociais de gênero, defendemos que a docência no IF-I é constituída por professoras e professores e, portanto, ambos deveriam participar de modo equiparado, sendo 04 professoras e 04 professores. Ao nos propormos dedicar uma seção deste capítulo para a discussão da docência sob o ponto de vista das relações sociais de gênero, observamos que dos(as) oito (08) docentes participantes, as 04 professoras não atuam na gestão da instituição, mas dos 04 professores homens participantes, 02 deles estão em uma função de gestão, o professor Urano que pouco falou sobre sua experiência enquanto professor homem e o professor Netuno.

Nesse sentido, o *habitus* configura-se como um sistema de disposições para a ação dos sujeitos professores(as), desenvolvido por cada um, em virtude da posição que ocupa na estrutura social da instituição, pois, segundo de Bourdieu (2007, p.191), o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

No cenário institucional investigado, o IF-I, o *habitus* inclui tanto as representações sobre os próprios sujeitos e sobre a realidade que os rodeia, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações e diferenciação. O *habitus*, portanto, opera na incorporação de disposições que levam o sujeito, especificamente, os(as) docentes do IF-I, a agir de forma harmoniosa com o histórico do contexto cultural do grupo social, e essas disposições incorporadas se refletem nas práticas objetivadas do sujeito.

O professor Netuno também dá ênfase na experiência vivenciada durante a pandemia de Covid-19 e relata, em sua narrativa, que, a princípio, “*eu queria desistir de tudo, porque eu não sabia de nada*”. No entanto, Netuno destaca, em sua narrativa, o quanto sentiu dificuldade ao assumir a gestão e, principalmente, no período pandêmico, ao dizer que

Não existe uma coisa pronta, uma coisa que eu aprendi da gestão, as pessoas que compõem a gestão são pessoas normais, ninguém é melhor do que o outro, todo mundo quer discutir o problema, mas ninguém quer resolver, a gestão já tem que estar com a solução pronta, mas nem a gestão sabe o que fazer, a verdade é essa, quantas reuniões a gente participou e a gente sentou para definir as ações da pandemia? Não tinha uma definição, não sabia o que fazer, todo dia, soltava uma coisa (...) Às vezes, você tem que ouvir o que você quer e o que você não quer, e principalmente ouvir uma coisa que não é para você, as pessoas entendem

muita coisa errado, tem gente que confunde trabalho com política, tem essa necessidade de jogar em alguém, e isso é muito normal e tem que estar com a cabeça boa (Netuno, 2022).

Netuno demanda longo tempo em sua fala para descrever, com veemência, o grande desafio enfrentado por ele durante o período pandêmico, sempre retomando a fala para esse tema. Em concordância com Bourdieu (2011), os sujeitos docentes do IF-I estão propensos a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gostos, por influência do *habitus*, ou seja, por um conjunto de tendências construídas socialmente que predispõem os sujeitos a agir e reagir de certo modo, gerando práticas, percepções e atitudes. Ao inscrever o *habitus* como práticas exercidas social e coletivamente que configuram um determinado tipo de comportamento, suscitando crenças, valores, enfim, os pensamentos sociais que estruturam o seu “ser” social, o autor nos auxilia compreender que as experiências narradas pelos(as) docentes do IF-I são permeadas pelo *habitus* cultural institucional, que direciona, de modo instituído, as funções sociais esperadas tanto das professoras, como dos professores que ali atuam.

A narrativa do professor Netuno indica o quão são esperados dos homens modelos de masculinidades, tal como nos elucida Connell e Messerschmidt (2013), por meio da masculinidade hegemônica, que dá legitimidade ao patriarcado, garantindo a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. A masculinidade, segundo o autor, é dita como um conceito que se entende que, predominantemente, os atributos: dominação, força, competição, controle, segurança, proteção, determinação, são esperados, culturalmente, dos homens.

Já o professor Saturno, em sua narrativa, pouco fala sobre sua experiência como professor do IF-I durante a pandemia de Covid-19, relata que “*foi desafiador, mas tivemos que nos adaptar*”. Todavia, destaca, como os demais professores, que conseguiu conciliar e continuar os trabalhos na tríade ensino-pesquisa-extensão. Algo que as professoras evidenciam, em suas falas, como desafiador para as professoras.

Tal como o professor Urano e Netuno, o professor Saturno, embora não esteja em um cargo de gestão, em sua narrativa, pouco fala sobre sua experiência enquanto professor homem, e afirma que não há diferenciação entre ele e os demais colegas. No entanto, o professor Saturno faz questão de destacar, em diferentes momentos de sua narrativa, sua elevada qualificação profissional e de seus(suas) colegas de área, e diz que tanto os professores, quanto as professoras de sua área são muito qualificadas,

mas, ao mesmo tempo, fala “*se você pegar até a tabela que tem a classificação, estou no topo da lista, mas não temos nenhum tipo de diferenciação*” (Saturno, 2022).

Na narrativa do docente Saturno, o *habitus* está presente como aquele que produz e reproduz práticas orquestradas com esquemas engendrados pela trajetória do professor e de sua coletividade. A fala do professor propõe a concepção de um *habitus* que nunca está pronto e acabado, mas em constante transformação, construção, constituindo uma orientação bidirecional na relação entre o sujeito e a sociedade (exterioridade e interioridade), ambos em construção. Por certo, o relato do professor Saturno se alinha ao que Louro (2014, p. 93) elucida quanto à dominação masculina nos espaços educacionais,

[...] não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de representação dos saberes) são masculinos.

Considerando a concepção do *habitus* no trabalho docente da professora e do professor do IF-I, defendemos a importância de (re)pensar à docência neste espaço educacional que, embora historicamente tenha sido majoritariamente composto por homens, vem constituindo um *habitus* cultural institucional que deve romper com o poder simbólico presente nas funções sociais da docência na instituição, uma vez que

(...) isto significa que o poder simbólico [está] entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia (Bourdieu, 2011 p. 16)

A professora Mercúrio pontua, em sua narrativa, semelhante à professora Terra, que conseguiu conciliar as atividades de trabalho docente no IF-I com as atividades domésticas durante a pandemia de Covid-19, embora em sua fala destaque que mesmo com auxílio do cônjuge, percebia que, pelo fato de ser mulher, ela se sentia mais responsável e, conseqüentemente, sobrecarregada. O próprio fato das professoras se referirem a “*auxílio do marido*” já demonstra tensões nas relações sociais de gênero, quando a professora assume que a responsabilidade pelas atividades domésticas é sua, e não do casal, uma vez que o marido poderia ou não ajudar, mas a mulher tem que fazer. Ela retoma, em sua fala,

esse tema e descreve em diferentes momentos de sua narrativa o quão este período pandêmico foi extremamente desafiador, já que tinha que conciliar as atividades do trabalho docente do IF-I de modo remoto, com as atividades domésticas. Mercúrio destaca também que percebe diferenças entre os(as) docentes

(...) a gente sente que algumas pessoas são mais preocupadas, mais dedicadas, outras são mais leves, mas elas conseguem ir lá fazer o trabalho delas bem feito, então, isso vai muito de personalidade, mas a gente percebe uma certa diferença de que uns são mais organizados que os outros, não sei se isso está ligado ao gênero sabe, depende, na minha casa, eu percebo mais por personalidade, não do que homem é ou a área de formação (Mercúrio, 2022).

A fala de Mercúrio demanda atenção ao se referir às diferenças que relata e diz perceber que ocorre devido ao que denomina como “personalidade” de cada indivíduo, e toca na questão da formação dos sujeitos, ou seja, aquilo que Louro (2014) e Bourdieu (2011) nos alertam sobre atribuição das funções sociais como femininas e masculinas nas relações sociais, e, principalmente no campo das instituições educacionais.

Tal percepção se assemelha ao que destacam Lombardi e Santos (2013), em suas pesquisas ao indicarem que a docência, principalmente na Educação Básica, é uma profissão, na qual as mulheres prevalecem em maioria, mas quando se refere à docência em cursos como engenharias se constata o pequeno número de professoras atuando, e os(as) autores(as) alertam que isso evidencia que há complexidades nas relações das divisões sexuadas.

A professora Mercúrio dá ênfase à importância da entrada de mulheres com a criação do IF-I, tanto servidoras do administrativo, quanto servidoras docentes, ao dizer que

(...) eu entrei numa fase que tinha mais mulheres, aqui no IF-I, quando eu entrei já eram mais mulheres do que homens, mas os professores eram mais homens, já misturou bastante, e percebo que os homens querem trabalhar em empresas com assessoria não vem para cá, não vem porque o mercado remunera muito bem não é então, assim, vir para cá não foi questão de estabilidade de financeira não, segui para a docência com experiência anterior no mercado de trabalho, atuei muito tempo, depois eu que quis vir, então eu não consigo ver diferença de professor para professora, eu consigo ver personalidades diferentes área de atuação diferente e que isso pode impactar (Mercúrio, 2022).

Na narrativa da docente, nota-se que o sujeito se constitui a partir de um conjunto multifacetado de influências sociais, inclusive, as que não compõem seu próprio *habitus*, mas que podem vir a

modificar sua configuração. Para Bourdieu (2011), as disposições mais inconscientes dos indivíduos, como as que resultam da interiorização de um *habitus*, constituíram-se por meio da interiorização de um sistema objetivamente selecionado, com a materialização nos objetos, nas palavras e nas condutas num sistema particular de estrutura social. Podemos inferir, a partir da ideia de Bourdieu (2011), que isso também ocorre no que diz respeito às interiorizações nas relações de gênero no IF-I. Nesse sentido, a professora Mercúrio demonstra perceber a atribuição dos cargos tal como as demais professoras, ao dizer que

Na questão dos cargos ocupados no IF-I, a gente vê isso muito forte, vou dar um cargo só, para dizer tem mulher na minha gestão, mas só tem uma ou duas, e eu não consigo ver que isso foi espontâneo, tudo bem ser todos homens, mas desde que se eu for homem, e você mulher, eu realmente estava mais apta para o cargo, mas um homem ocupou. A mulher pela competência, tem uma amiga minha que está como diretora de orçamento, ela foi por capacidade técnica, mas se você for contar quantas mulheres e quantos homens têm nos cargos, será que a mulher competente vai ter um cargo? Tem umas coisas que as pessoas pensam que, às vezes, a gente não está vendo, eu vejo isso aqui muito, mas a gente está vendo tudo, tem algumas pessoas que realmente não estão em cargos e poderiam estar (Mercúrio, 2022).

Diante da fala da professora Mercúrio, foi possível identificar que o professor homem na atividade docente no IF-I parece favorecer mais a manutenção e legitimação da divisão sexual do trabalho do que sua subversão, pois, ao mesmo tempo em que são preparados profissionais para atividades "masculinas" e "femininas", também são reproduzidas ações e discursos que naturalizam que essa divisão se mantenha por meio do *habitus* cultural da instituição. Nessa direção, a fala da professora Mercúrio indica que os principais cargos de gestão do IF-I são ocupados por homens, corroborando com que Hypolito (2020, p.80-81) elucida quanto ao

(...) aspecto cultural do patriarcado é muito forte em nossas sociedades ocidentais e a submissão imposta às mulheres foi utilizada como forma de submeter os educadores e as escolas aos interesses dominantes. Historicamente, as mulheres foram sufocadas pelo patriarcado e são, por isso, mais aptas a aceitar a autoridade, a hierarquia dos homens. Os principais cargos de direção nas diversas funções do sistema de ensino são ocupados por homens, apesar das mulheres constituírem a massa de trabalhadores do ensino (diretores de escola, por exemplo).

A professora Marte direciona sua fala para pontuar, com clareza, que percebe que há relações sociais de gênero e justifica que tem base teórica, ao dizer que:

Eu acho que aprendi muito com o autor Paulo Freire, me ajudou tanto na formação, tenho lido muito o autor Gramsci, tive oportunidade de estudar mais profundamente gênero. Então, eu trabalhei como a obra 'O corpo é educado', da autora Guacira Lopes Louro, um monte de coisa, um monte de outras obras da autora Judith Butler. Então, assim, eu acho que eu reúno um cabedal intelectual de áreas diferentes que acaba alcançando, mesmo que parcialmente, a totalidade do contexto da instituição (Marte, 2022).

Na fala de professora Marte, percebemos que o *habitus* não ocorre de fora para dentro, nem está determinado somente pelas condições objetivas externas ao sujeito de forma mecânica ou autônoma. Desse modo, as ações individuais e sociais apontadas pela docente Marte estão visivelmente relacionadas a disposições incorporadas, estruturadas socialmente e que atuam nas ações e interações sociais concretas vivenciadas no cotidiano institucional. Contudo, Hypolito (2020) alerta que toda a argumentação da professora Marte pode ficar prejudicada se não forem considerados os intervenientes que cerceiam o trabalho docente no IF-I e se entrelaçam às relações de gênero na docência da instituição. A professora segue sua fala nos relatando que,

Desde o dia que pisei no IF-I, há diferença de problema de gênero gravíssimo, e do âmbito consciente, inconsciente e subconsciente, de tudo, nem a psicanálise da conta de tudo aquilo e o povo acha normal, porque está tão heteronormatizado. O nosso espaço escolar é um espaço de violência gigante para qualquer pessoa que não seja da matriz hetero religiosa masculina (...) porque o povo não tem condição. Não pensa pedagogicamente, não pensa integradamente (Marte, 2022).

Nesse sentido, por meio do *habitus*, certas trajetórias de desenvolvimento pessoal podem ser desprezadas simplesmente porque o sujeito acredita que aquilo não é para ele ainda, porque, em suas próprias experiências anteriores e nas de seu grupo, ele não consegue encontrar elementos empíricos que justifiquem o investimento em alguns tipos de oportunidade. Isto se confirma nas palavras de Marte, ao dizer: “*Nós temos uma equipe diretiva que tem apenas uma mulher e essa mulher é a mãe dos alunos porque ela é assistente estudantil, ela é a que busca o cafezinho, se precisar de fazer uma festinha, ela que organiza, ela cuida da residência, eles deram um rótulo, e ela aceitou*” (Marte, 2022). Logo, Bourdieu (2011, p. 16) ressalta que

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; pode quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Já a professora Vênus evidencia, em sua narrativa, tal como as demais professoras participantes dessa investigação, que percebe uma diferenciação entre a professora e professor no IF-I, em suas palavras, afirma que

Tem essa distinção, eu percebo que vem desde a origem da instituição que era totalmente voltada para o público masculino, tanto é que, quando eu ingressei, eu fui a primeira professora a ser convidada a ser madrinha de turma, porque assim era uma honra ser madrinha de formatura, quando eu ingressei, o instituto já tinha quase 10 anos de funcionamento, então, sempre era um público masculino (...) a gente percebe que ainda hoje quem compõe a diretoria do instituto a maioria é de homens, então, tem mulheres participando sim, mas em cargos não de chefia, mas em cargos que dão suporte, de secretária, de uma assistente, mas de chefia, a gente percebe que o número de homens é disparado na frente (Vênus, 2022).

De acordo com Hypolito (2020), é possível notar, por meio das narrativas professorais, que as relações sociais de gênero entre os professores e as professoras no IF-I também os(as) dividem entre si, na medida em que as oportunidades de promoção na carreira na instituição não são as mesmas para homens e mulheres, e, conforme o autor, isso é reflexo das condições históricas de submissão da mulher na sociedade capitalista patriarcal.

Na fala da professora Vênus, o *habitus* refere-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos sujeitos por meio de disposições para sentir, agir e pensar. Nessa concepção, o conceito de *habitus* rompe com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas sociais, na busca por recuperar a noção de sujeitos ativos como produtos de sua história em determinado campo social e de suas experiências acumuladas durante a trajetória individual. Portanto, os *habitus* individuais são produtos da socialização por diferentes sistemas e em espaços distintos. Nesse sentido, a professora Vênus também diz que,

agora, com relação com o fato de ter curso técnico na área agrícola sempre foi muito forte, mas, por outro lado, eu os admiro, são muito dedicados, eu costumo dizer olha nós aqui da área de humanas, a gente tem que admirar, nos espelhar e procurar imitar esses colegas,

porque se eles tem varar a noite fazendo algum trabalho, algumas pesquisas. Eles fazem isso e eles são muito determinados, são muitos dedicados, mas que existe ainda um número bem maior de homens nas chefias, isso é inegável, existe mesmo. Nas comissões e, principalmente, nessa área da pesquisa, é muito forte a presença masculina, exatamente por causa da questão de uma característica original de ser escola agrícola, então, agora que as coisas estão se encaminhando para outras vertentes, mas ainda é muito forte, o mestrado é na área agrícola e isso se torna o cargo chefe da instituição. Então, eu percebo que ainda existe não no sentido de uma discriminação não, seria isso um processo meio que natural pelas suas raízes sabe (Vênus, 2022).

A fala da professora Vênus se entrelaça ao que Louro (2014) elucida quanto a que professores e professoras compartilham da experiência da atuação docente na instituição, porém, são estabelecidas expectativas e funções diferentes para eles e para elas, tarefas de algum modo distintas, separadas por gênero. Se, como Louro afirma (2014), o magistério transformou-se e se transforma a partir do tempo, cultura e sociedade, é possível inferir que modificações nas concepções da identidade docente no âmbito do contexto da RFEPCT sob a ótica das relações sociais de gênero podem ser debatidas, com o propósito maior de provocar e questionar a docência num espaço historicamente constituído por homens.

A professora Vênus também relata que “*o número de mulheres que ingressaram com a transição para IF-I, e também a participação feminina e a competência da mulher nas suas ações têm mudado e isso vem exigindo muito esforço*” (Vênus, 2022). Da perspectiva das relações sociais de gênero, é possível analisar que as funções a serem desempenhadas pela professora e pelo professor no IF-I se expressam tal como na construção social do masculino e do feminino. Percebe-se que homens e mulheres ocupam os mesmos espaços sociais, embora seja comum que os homens desempenhem funções sociais tidas como masculinas e as mulheres desempenhem funções sociais consideradas como femininas, e que tais funções não são naturais, portanto, podem ser modificadas, conforme a professora Vênus nos diz que isso, embora com esforço, está sendo modificado no cenário da instituição.

7.3 À guisa das considerações finais do capítulo

Por certo, o conceito de *habitus* pode ser percebido como o elo entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos sujeitos e as situações concretas de ação, enfim, como um sistema flexível de disposições, por conseguinte mutável e adaptável, podemos inferir a possibilidade de experiências, no contexto institucional do IF-I, instituição com pouco mais de uma década, em situações concretas que

sejam capazes de mobilizar a configuração de uma subjetividade entre o novo que se experimenta e os conteúdos subjetivos já configurados no contexto do IF-I.

Diante do exposto, realçamos que a presente discussão trata apenas de um recorte da temática sobre o processo de verticalização do trabalho docente no IF-I, uma vez que “queremos provocar questionamentos e problemas, gerar um novo espaço e, talvez, algumas ferramentas para mais exploração de como as políticas realmente são atuadas nas escolas” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 22), constituindo, portanto, um esboço ilimitado da questão. Reconheço a impossibilidade de esgotar todos os desafios, posto a necessidade de explorar as diversas multifaces da problemática em questão, dada a sua complexidade.

Por fim, no próximo e último capítulo do texto da tese, trazemos as considerações finais da investigação conduzida, a fim de apresentar conclusões e questionamentos que suscitarão a continuidade de futuras investigações.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 8: Samba. Anita Malfatti, 1945.

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

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Verdade, Carlos Drummond de Andrade.

Para elucidar o capítulo VIII, que encerra esta tese, optamos pelo quadro “Samba”, de **Anita Malfatti, e a poesia “Verdade”, de Carlos Drummond de Andrade**, por estes dialogarem com a perspectiva tratada nas considerações finais desta investigação. A obra “Samba” se entrelaça, em demorado, com a ideia de finitude da investigação de doutoramento, uma vez que a artista Anita Malfatti, já ao final de sua carreira, quando pinta este quadro, transforma seu jeito de pintar para uma forma cada vez mais simples, associada à representação do que denominou ser a “alma brasileira”.

Tal como Anita Malfatti, é assim que me sinto na escrita das considerações finais desta tese, transformada por toda a vivência experienciada durante o curso de doutoramento e a pesquisa conduzida sobre também o meu trabalho docente num IF. Por sua vez, na obra “Samba”, homens, mulheres e crianças aparecem em círculo cantando e dançando ao som dos instrumentos de percussão e cordas,

tal como vejo o contexto investigado nesta tese de doutoramento, o IF-I, já que ao olhar para o trabalho docente nesta instituição, identifico que este se dá imerso numa instituição histórica e na composição com vários sujeitos.

O poema “A Verdade”, de Carlos Drummond de Andrade, apresenta-se emaranhado a pintura de Anita Mafalti, ao destacar a relatividade e incompletude das verdades pessoais construídas ao longo de nossa trajetória de vida, e provoca minhas reflexões sobre a diversidade de discussões possibilitadas pela pesquisa. Assim como no poema, as “verdades” desveladas com o desenvolvimento de uma investigação são como uma *“porta da verdade [que] estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez”*.

Por certo, conduzir uma investigação é *“não [ser] possível atingir toda a verdade, porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade. E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil. E os meios perfis não coincidem.”*. Este é o movimento que me propus a realizar nesta investigação, num esforço em manter a porta dos questionamentos a respeito das “verdades” impostas ao trabalho docente sempre aberta, a fim de revelar os inúmeros intervenientes que permeiam, em demasiado, a atuação docente.

8.1 (Re)memorando o caminho percorrido na investigação

Neste último capítulo VIII da tese, apresentamos as considerações finais construídas a partir da investigação realizada. Ao retomar as inquietações iniciais que me motivaram a desenvolver esta pesquisa de doutoramento, percebo o quão se dedicar a pesquisa é compreender que as indagações feitas nunca cessam ou são sanadas, contudo, podem favorecer outros questionamentos precursores de novas investigações.

Ao (re)memorar toda a trajetória percorrida durante esta investigação de doutoramento, tenho que destacar, principalmente, o quão foi desafiador, para mim, seguir com meus estudos diante da complexidade imposta à sociedade mundial pela pandemia de Covid-19. Para além dos dados alarmantes e assustadores que nos assombraram e ainda assombram, volto meu olhar para os descritivos do sensível à vida vivida e minha experiência enquanto estudante brasileira de doutoramento em Portugal. Em minha memória, os sentidos deste evento crítico se tornaram fonte de medos e de incertezas, de sofrimento pessoal e também coletivo, de dores e de perdas e de transformações de rotinas que vão desde as práticas de trabalho, lazer, educação e sociabilidade, ao funcionamento efetivo das instituições educacionais, *lócus* de desenvolvimento desta investigação.

Isto fez com que tivéssemos que reorganizar o percurso da investigação, de modo a não comprometer o compromisso científico que requer uma investigação de doutoramento. Num primeiro momento, como já anunciado na introdução do texto da tese, o distanciamento social, devido a pandemia de Covid-19, fez-se necessário, obrigando-nos a replanejar como se daria o seguimento da investigação, assim como a recolha das narrativas (auto)biográficas com os(as) oito (08) docentes do IF-I participantes da pesquisa. Por meio do uso de diferentes plataformas tecnológicas digitais, indicadas no capítulo V, em que apresentamos o caminho metodológico percorrido nesta tese, seguimos com a investigação, sempre acompanhada, de modo remoto, da orientação cuidadosa e atenciosa de minha orientadora Dra. Teresa Sarmiento e coorientadora Dra. Rosenilde Paniago.

Ao final desta investigação, consideramos que os desafios, que se fizeram presentes na realização desta, foram superados no decorrer da pesquisa, embora reconheçamos que a aproximação presencial, sobretudo, durante a recolha das narrativas (auto)biográficas com os(as) docentes do IF-I poderiam favorecer ainda mais a apropriação da construção das narrativas professorais. Entretanto, nos atentamos a diminuir a distância física imposta pela pandemia de Covid-19 com longas e cuidadosas conversas conduzidas via plataforma digital. Para além, o fato de a investigação ser atravessada pela pandemia de Covid-19, esta temática também foi evidenciada pelos(as) docentes do IF-I na construção de suas narrativas e compõe uma das duas categorias emergentes desta.

Durante esta pesquisa, percebi o quanto minha trajetória profissional e pessoal se entrelaçam às dos(as) docentes, uma vez que, ao narrarem o processo formativo experienciado no IF-I, acabam por destacar tensões sobre binarismos, dicotomias e confusões sentidas também por mim, entre concepções de ser professora e professor numa instituição com características muito específicas que demandam ao efetivo trabalho docente do IF-I singularidades para atuação neste contexto.

Portanto, ao realizar esta investigação, pude também questionar minhas próprias convicções e concepções, na busca por compreender como os(as) docentes do IF-I participantes da pesquisa, assim como eu, professora de um IF, podemos constituir o desenvolvimento profissional, saberes sobre a *práxis* e sua identidade docente ante o contexto institucional da RFEPCT que prevê especificidades ao trabalho docente. Por certo, acredito que os resultados elencados desta pesquisa poderão ser uma ponte fecunda para a oportunidade de reflexão e discussão sobre a constituição da identidade docente dessas instituições.

8.2 Edificando as considerações finais

A partir da motivação nuclear anunciada na introdução, delineei a principal questão norteadora da investigação: Como se efetiva o trabalho docente no IF-I diante da especificidade do ensino verticalizado? Ao me debruçar a respeito de tal questão, outros questionamentos emergiram: Quais o(s) sentido(s) são atribuído(s) pelos(as) docentes ao trabalho docente em tal contexto? Sob o ponto de vista das relações sociais e de gênero, quais o(s) sentido(s) conferidos à docência para a professora e para o professor do IF-I? Quais elementos presentes no efetivo trabalho docente no IF-I são constitutivos da identidade dos(as) professores(as) que ali atuam?

Por certo, a natureza complexa e multifacetada do objeto de estudo tratado nesta investigação – o trabalho docente – conferiu-me compromisso e dedicação a muitas e diversas leituras para interpretação e compreensão das temáticas que o perpassam, e, assim, delinear e construir uma composição teórica consistente, significativa e coerente, de modo a sustentar os diálogos realizados entre os referenciais teóricos elencados no enquadramento teórico com as análises da parte da componente empírica da tese. No âmbito geral, empenhei-me em direcionar a componente teórica da tese às temáticas relacionadas diretamente com o objeto da investigação – o trabalho docente ante o ensino verticalizado no IF-I.

Investigar o trabalho docente na RFEFCT brasileira tornou-se um desafio de nossa parte, visto que estamos imersos em uma sociedade fundamentalmente marcada por interesses capitalistas que permeiam e norteiam a institucionalização também dessa rede, e, conseqüentemente, impactam diretamente na ação docente dos sujeitos que ali atuam como professores(as). No entanto, insistimos no propósito com vistas a compreender, de fato, aspectos constituintes do trabalho docente no ensino verticalizado do IF-I.

8.3 Considerações quanto ao caminho teórico adotado na investigação

No enquadramento teórico adotado na parte da componente teórica da tese, busquei trazer à tona a discussão de conceitos teóricos abordados para compreensão do objeto de estudo, reconhecendo, conforme Saviani (2008), R. Antunes (2009) e Frigotto (2008), que o trabalho docente é um modo de trabalho não-material que se articula ao saber produzido por sujeitos sócio, histórico e culturais, na (re)produção das condições materiais da sua existência, e que não se desloca das condições materiais que é posto.

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

Desse modo, procurei dialogar com os conceitos teóricos adotados para o estudo e compreensão epistemológica do trabalho docente, a partir dessa concepção e sustentada nos autores(as), Frigotto (2003, 2004, 2007, 2005, 2009, 2010, 2012, 2018), Ciavatta (2008, 2011), Ramos (2009), Pacheco (2011, 2015, 2020), Moura (2005, 2008, 2010, 2012, 2013, 2014) e Saviani (1996, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2016, 2023) e Ball (2001, 2005, 2010, 2011, 2016), a fim de contextualizar o trabalho e formação docente na EPT, por meio do olhar ao contexto histórico da política que estabeleceu os IF no Brasil.

Os estudos realizados sobre a historicidade das políticas públicas, que antecedem a política de criação da RFEPCT, que deu origem aos IF, nos mostrou que a trajetória percorrida pelas instituições de EPT no Brasil, sobretudo a partir do início do século XX, fora marcada pelo assistencialismo, que prosseguiu com a intencionalidade de formar mão de obra especializada para o fortalecimento do sistema capitalista, ou seja, ao mercado de trabalho. Entretanto, é a partir do processo crescente de globalização que se exige, não só a continuidade da formação de trabalhadores(as) tecnicamente produtivos, como também a sua solidificação, com vistas à competitividade econômica mundial. É dentro deste contexto que são estabelecidos os IF com o propósito de ofertar educação técnica, tecnológica e científica em cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição.

Diante de tal constatação, nos dedicamos a compreender a intencionalidade política da nova configuração de rede pública da EPT no Brasil, adentrando na forma como é materializada nas instituições pelo trabalho docente diante do ensino verticalizado. Logo, dediquei-me, com tenacidade, aos estudos de conceitos teóricos analíticos que foram utilizados nesta investigação para compreensão da docência no ensino verticalizado proposto pela lei de implantação dos IF. Em específico, primei por dois principais conceitos de Stephen Ball (2011): política de atuação e performatividade, por compreender que o processo que denominamos, nesta tese, de verticalização do trabalho docente se constitui, por meio da performatividade esperada dos(as) professores(as) nas atividades previstas à atuação docente ante o ensino verticalizado imposto pela lei de implantação da RFEPCT. Para tanto, os

conceitos de Stephen Ball nos auxiliaram a perceber como os(as) docentes do IF-I “atuam” a política na instituição.

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

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

Nessa perspectiva, consideramos, ao final desta investigação, que é fundamental identificar a compreensão dos(as) próprios(as) professores(as) sobre as políticas que impactam e direcionam o seu trabalho, principalmente, frente à ordem capitalista e às suas contradições internas, uma vez que isso pode auxiliar a desvelar os fatores reais que condicionam seu trabalho. Os determinantes que estão relacionados com as principais dificuldades e desafios no exercício da carreira e no processo de desenvolvimento profissional dos(as) docentes do IF-I indicam o(s) sentido(s) atribuído(s) a este trabalho, marcados por um *habitus* que emerge no capital institucional constituído neste contexto. Este *habitus* é apreendido nas ações performáticas narradas pelos(as) professores(as).

Com efeito, ao nos debruçarmos nos estudos, desde a lei de implantação da RFEPCT aos teóricos adotados nesta investigação, constatamos a possibilidade de delinear dois grandes desafios à docência no IF-I a serem suplantados, que ora, diante desse cenário capitalista, podem ser tidos como utópicos,

que seriam: o de compreender a intencionalidade da proposta do ensino verticalizado para além de apenas uma forma de otimizar espaços, de modo a superar a visão de uma instituição submetida ao mercado de trabalho, evoluindo, de tal forma, a ser o processo de verticalização vivenciado no IF-I um meio efetivo de formação humana e de emancipação do trabalhador(a) via ensino, tal como traz o texto da lei de implantação da RFEPCCT; o outro desafio seriam os problemas elencados quanto à formação para os(as) docentes envolvidos(as) diretamente no processo de verticalização, ou seja, que atuam a política do ensino verticalizado no contexto do IF-I.

Ao trazer uma discussão teórica quanto à formação, aos saberes profissionais e identidade docente, não temos dúvida da importância dos saberes docentes para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes que atuam no IF-I. Assim como acreditamos na possibilidade sinalizada por Nóvoa (2022) de construir uma terceira via para novos saberes que permitam enfrentar as diversas situações que se manifestam durante o efetivo trabalho docente no IF-I, haja vista que esta instituição possui características específicas atribuídas à docência, tais como a tríade do ensino-pesquisa-extensão.

Consideramos que as contribuições teóricas apresentadas pelos(as) autores(as) portugueses Nóvoa (1995, 2001, 2009, 2010, 2014, 2017, 2022), Formosinho (2001, 2009), Sarmiento.T (1999, 2002, 2009, 2013, 2015, 2016, 2017, 2021), Costa.L (2016, 2018 e 2019), Flores (2009, 2014, 2015, 2016, 2017, 2021), e nos(as) autores(as) brasileiros(as) Saviani (1996, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2016, 2023), Brzezinski (2002, 2008 e 2014), Pimenta e Anastasiou (2014), Freire (2011 e 2013) e Paniago (2016, 2017, 2021), adotados na parte da componente teórica da tese, são de fundamental importância para orientar o trabalho docente do IF-I, no que concerne à mobilização e construção de saberes docentes necessários a atuação profissional dos(as) professores(as) da instituição.

No que se refere ao desenvolvimento profissional docente no IF-I, entendemos, conforme Sarmiento.T (2017) e Flores (2016), que é necessária uma aproximação com os saberes mobilizados e construídos pelos(as) professores(as) no efetivo trabalho que desempenham, em especial, ao processo formativo que experienciam, visto que a profissionalização docente envolve não só uma dimensão epistemológica, mas também uma dimensão política; ou seja, o modo como atuam a política no IF-I, que poderá contribuir para a constituição de uma identidade profissional dos(as) docentes. Nesta composição teórica, foi possível apreender que o desenvolvimento profissional dos(as) docentes do IF-I envolve as diversas aprendizagens experienciadas por estes(as), ao longo de suas trajetórias, estudantil e

profissional, influenciadas por suas histórias de vida, processos formativos, contextos escolares, sociocultural, político, econômico e ambiental.

Com efeito, os saberes docentes discutidos nesta tese são de uma grande potencialidade para o trabalho docente no IF-I. Sobretudo, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano do processo formativo, narrados pelos(as) docentes, sejam problematizados teoricamente e possibilitem o aprofundamento dialógico e reflexivo, baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, principalmente, na discussão coletiva do trabalho docente nos IF.

A perspectiva que defendemos, a partir desta pesquisa, está em consonância com a defesa que os saberes docentes devem ser considerados para além dos conhecimentos técnicos das áreas de conhecimento necessários à prática dos(as) docentes do IF-I, mas que possam ser interpretados ante um processo que vise o olhar dimensional entrecruzado com a profissionalidade do(a) professor(a), e que se possa visualizar e elencar tais saberes como necessários para o desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade profissional, assumindo que a dinâmica de saberes docentes articulam-se com a trajetória destes(as) profissionais e com toda a sua história de vida pessoal e profissional.

Ademais, dedicamos a discorrer a respeito de perspectivas teóricas adotadas para a compreensão do(s) sentido(s) atribuído(s) ao trabalho docente no IF-I, assim como abordamos os estudos teóricos para compreensão e interlocução de gênero na docência, uma vez que compreendemos que a ação docente para o homem e para a mulher, historicamente, se dá de modos distintos e, portanto, deve ser compreendida considerando tais diferenças.

Nessa conjuntura, entendemos, nesta tese, que, ao buscar compreender o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos(as) professores(as) do IF-I à sua ação docente, reconhecemos, conforme os(as) autores(as) como Saviani (2008), Antunes.R (2009), Frigotto (2007), que a docência na sociedade brasileira é permeada por intervenientes decorrentes das condições históricas da educação escolar e trabalho docente no Brasil. De tal modo, ao atender a complexidade do trabalho docente do IF-I, conforme os(as) autores(as) supracitados, consideramos como fundamento a educação escolar-institucional, portanto, o temos como princípio educativo. Dessa maneira, nesta investigação, temos o entendimento de sentido do trabalho docente a partir da compreensão que os sujeitos demonstram apreender subjetivamente o trabalho que desenvolvem como princípio educativo da vida, notadamente, para o caso deste estudo, sua dimensão na atividade de trabalho docente no IF-I.

Tais estudos nos permitiram constatar que há complexidades relacionadas aos desdobramentos da nova institucionalidade, em especial, aos agentes externos que impõem novas regulações à educação na RFEPCT, que podem levar os(as) professores(as) a atribuírem sentido a sua ação limitada apenas ao cumprimento das demandas institucionais, comprometendo o princípio educativo determinante do trabalho docente.

Além disso, estes(as) autores(as) nos auxiliaram a perceber que o sentido conferido pelos(as) professores(as) à formação docente no IF-I está diretamente ligado ao incentivo à formação direcionada, em demorado, para as diferentes áreas específicas de conhecimento dos(as) professores(as), ou seja, tecnicamente qualificados para atuar em cursos específicos de suas áreas de formação, sem necessariamente ter a formação pedagógica que a atuação profissional docente requer.

Já com os estudos realizados a respeito da interlocução entre trabalho docente e relações sociais de gênero, destacamos que, embora a história dos IF advenha de instituições onde a presença era predominante de professores e estudantes homens, consideramos, principalmente, que a criação da RFEPCT evidenciou a urgência que a docência de mulheres no IF-I saia do silêncio e comece a ser ponto de discussão nas pesquisas a respeito do trabalho docente nos IF, já que, conforme Scott (1995), Louro (2004, 2014), Hirata (2002, 2007, 2014, 2015, 2018), Hypolito (2011, 2020) e Bourdieu (2011), entendemos que a relação de gênero e docência é uma construção social permeada de ideologias, valores e relações de poder que compõem as representações sociais da sociedade.

Frente às narrativas professorais, foi imprescindível a esta investigação, uma compreensão teórica da interlocução entre a docência no IF-I e as relações sociais de gênero, que apareceram, principalmente, nos discursos das professoras. As análises da componente empírica da tese exigiram a contextualização teórica das relações sociais de gênero existentes na docência e no mundo do trabalho, considerando as nuances que historicamente permeiam as desigualdades entre gêneros.

8.4 Considerações quanto ao caminho empírico teórico da investigação

Na segunda parte da tese, apresentamos a componente empírica, delineada a partir das categorias de análise adotadas para compreensão do objeto de estudo desta investigação – o trabalho docente no IF-I diante do ensino verticalizado – por meio de narrativas professorais.

As percepções narradas pelos(as) docentes, quanto ao contexto de constituição da instituição que estavam ingressando – IF-I –, possibilitaram identificar que não havia clareza, tanto pela gestão, quanto pelos(as) docentes, às ações previstas aos(as) docentes numa instituição que prevê o ensino

verticalizado. Entretanto, destacam que, com o passar dos anos, as ações vão sendo clarificadas na medida que a institucionalidade do IF-I se concretiza, contudo, elucidam nuances que induzem a perceber haver ainda incertezas quanto à compreensão do ensino verticalizado no IF-I.

As nuances ressaltadas pelos(as) docentes indicam percepções do trabalho docente no IF-I associado a multitarefas e polivalência ante a nova configuração, uma vez que narram que a implantação da instituição intensifica as ações designadas ao trabalho docente no IF-I, tais como a ampliação da atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino e a tríade ensino, pesquisa e extensão, que, antes da transição para IF-I, não eram privilegiadas nas instituições que antecedem o IF-I. Por certo, ao considerar estas nuances sinalizadas pelos(as) docentes, evidenciam-se elementos específicos presentes no trabalho docente do IF-I que tencionam o processo formativo dos(as) docentes que ali atuam.

Em face ao objeto de estudo desta investigação, identificamos também que estas nuances sinalizam que o trabalho docente no ensino verticalizado, previsto em lei, pode ser compreendido como multifacetado e dialético a partir de três dimensões analíticas principais: 1ª - compreender o efetivo trabalho docente no ensino verticalizado imposto por lei no contexto institucional; 2ª - considerar as transformações em âmbito mundial que desencadearam reformas na educação permeadas pelos interesses do mercado que impactaram na implantação da RFEPCT e na atuação docente na nova instituição; e, 3ª - compreender o trabalho docente do IF-I, atentando à formação profissional para atuação docente na EPT e a constituição da identidade profissional dos(as) professores(as) que ali atuam.

Nessa perspectiva adotada para delinear de modo geral as análises das narrativas professorais, os(as) docentes foram considerados(as) como os agentes responsáveis por gerir diretamente o processo educativo no IF-I, e representam um eminente grupo de profissionais que necessitam de bases fundamentadas para a compreensão efetiva das ações previstas à sua atuação, e, assim, possam apreender as especificidades impostas ao trabalho docente no sentido verticalizado proposto em lei.

Para tanto, primamos as análises também nos três processos que Nóvoa (1995) elucida como essenciais para a compreensão do trabalho do(a) professor(a): o desenvolvimento pessoal – processos de produção da vida do(a) professor(a); o desenvolvimento profissional – aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional – os investimentos da instituição para os objetivos educacionais esperados.

Nesse sentido, procuramos desvelar a relação que os(as) docentes estabelecem entre a formação e o trabalho docente quanto à realidade vivenciada pelos(as) professores(as) em seu efetivo trabalho no IF-I. De tal modo, ao narrarem o percurso formativo enquanto professores(as) do IF-I,

buscamos conhecer, pelas narrativas desses sujeitos, a totalidade e as especificidades do trabalho docente no contexto do IF-I, assim como a complexidade desse trabalho e suas contradições, nos permitindo a compreensão do que denominamos, nesta tese, como sendo o processo de verticalização do trabalho docente IF-I. Logo, o trabalho docente no IF-I assume, nesta investigação, uma postura dialética, posto que analisamos um objeto de estudo complexo, que implicou em uma compreensão sócio histórica e não linear da realidade.

Outra questão a ser considerada refere-se que, embora a formação não tenha sido um critério no processo de seleção dos(as) professores(as) para participar desta pesquisa, já que as normativas de regulação da atuação docente que orientam os editais para concurso docente da RFEPCT não prevêem que os(as) candidatos(as) devam ter obrigatoriamente cursos de licenciatura específicos para atuarem como docentes nos IF, constatamos que dos oito (08) docentes participantes desta pesquisa, quatro (04) fizeram graduação em Licenciatura, e quatro (04) não cursaram Licenciatura e também não possuem pós-graduação na área específica para a docência. Sobretudo, esta constatação foi relevante para vislumbrar a conjuntura de formação dos(as) docentes do IF-I, *lócus* onde se desenvolveu a referida pesquisa, na medida que esta também evidenciou que os(as) docentes com graduação em Licenciatura demandaram tanto mais tempo em suas falas, como maior preocupação com a formação docente, do que os(as) docentes que não possuem tal formação.

Tal fato remete ao que elucida Nóvoa (2002, p. 02), ao dizer que o docente “existe na zona de encontro entre a prática e a teoria. A sua palavra não lhe vem apenas da experiência, mas é nela que encontra o seu sentido. O seu pensamento não é uma mera especulação teórica, mas antes um esforço para reflectir sobre a acção educativa.”.

Nessa perspectiva de Nóvoa (2002), no processo investigativo desta pesquisa, segundo Abranhão (2004), procuramos compreender e respeitar as individualidades de cada sujeito participante do estudo e também o contexto educacional do qual os(as) docentes do IF-I são produtos e produtores(as). Por certo, de acordo com Nóvoa (2002), as histórias de vida dos(as) professores(as) e suas narrativas são intrínsecas no movimento de problematizar as questões da formação docente, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, ou seja, a formação, segundo o autor, se dá pela reflexão sobre o seu próprio trabalho que desenvolve durante todo o seu itinerário formativo profissional.

Nessa direção, as narrativas professorais sinalizaram oito principais elementos que indicam caminhos para a percepção da constituição da identidade docente no IF-I, sendo: 1. o sentido de

pertencimento em ser professor e professora no IF-I; 2. o sentido aferido à valorização da formação por meio da prática docente no IF-I; 3. o sentido que denotam a importância dada pela instituição à formação específica nas diversas áreas de conhecimentos; 4. o sentido elucidado nos percursos formativos construídos pelos(as) docentes em suas trajetórias de vida pessoal e profissional; 5. o sentido da pesquisa para o trabalho docente no IF-I; 6. o sentido atribuído às possibilidades oportunizadas para que desenvolvam práticas diversificadas como professores(as) do IF-I; 7. o sentido conferido ao reconhecimento da importância de sua atuação na vida dos(as) estudantes do IF-I; 8. o sentido conferido à experiência docente construída no contexto no IF-I.

Apesar de, a princípio, as expectativas dos(as) professores(as) destacadas nos elementos anunciados acima possam ser consideradas aparentemente positivas em relação ao trabalho docente no IF-I, o desenvolvimento da ação docente (ensino-pesquisa-extensão), o cotidiano na instituição e as inúmeras atribuições que lhes são incumbidas, conduzem a compreensão que estes elementos são pautados no modo como os(as) docentes “atuam” a política que prevê à ação docente no IF-I com o ensino verticalizado, e, conseqüentemente, ao processo de verticalização do trabalho docente no IF-I, que precede o ensino. Dessa maneira, verificamos como um grande desafio posto à ação docente no contexto do IF-I, que ora também se impõe, como possibilidade para constituição da identidade dos(as) docentes da instituição, clarificar àqueles(as) que atuam a política, as intencionalidades previstas nesta instituição, a docência que impactam no desenvolvimento profissional docente no contexto do IF-I.

Outro aspecto sinalizado nas narrativas professorais que deve ser considerado ao final desta investigação refere-se à elaboração dos planos e relatórios de atividades docentes do IF-I por parte dos(as) professores(as). Consideramos que este processo requer uma pesquisa específica para análise aprofundada desses documentos que circundam o trabalho docente no IF-I, uma vez que ao identificar no regulamento deste o número de atividades indicadas e valoração destinadas as atividades desenvolvidas pelos(as) docentes ligadas à pesquisa, indicam tensões que precisam ser desveladas e problematizadas.

Ademais, sinalizamos, com esta investigação, a necessidade de ampliação da oferta de formação para atuação docente no IF-I, e reconhecemos ser necessário ampliar a problematização sobre a constituição da identidade docente dos(as) professores(as) do IF-I na sua dimensão de pesquisadores(as), assim como a formação pedagógica da gestão da instituição. Outro aspecto relevante a considerar quanto a ampliação da oferta de formação para atuação docente na instituição investigada, que nos inquietou e demanda estudos futuros, refere-se à oferta de uma única pós-graduação *lato sensu*

voltada para a formação para atuação docente no IF-I, desde a análise efetiva das finalidades, da proposta pedagógica do curso, aos sujeitos envolvidos (docentes e discentes).

Devo salientar que as narrativas professorais desta investigação são únicas e foram analisadas a partir dos referenciais adotados na componente teórica da tese, mas não esgotam as possibilidades de outros estudos e podem demandar ser acrescidos de novos debates e trabalhos sobre os caminhos e necessidades inerentes à docência no IF-I, para compreensão da constituição da identidade profissional dos(as) docentes que ali atuam. Porquanto, afirmamos que as especificidades do trabalho docente diante do ensino verticalizado apresentam tencionamentos na efetiva atuação cotidiana e no seu *lôcus* institucional que devem ser consideradas.

No movimento de analisar a interpretação e tradução que os(as) docentes fazem ao(s) sentido(s) conferidos à ação docente que desempenham no IF-I, notou-se o quão se evidencia a performatividade ao descreverem como mobilizam suas ações diante o ensino verticalizado. Tal percepção indica que a política em atuação se constrói e (re)constrói, ao se voltar o olhar para como os sujeitos “fazem” a política na instituição, e, assim, acaba por constituir o processo de verticalização do trabalho docente no IF-I.

Por inferência das histórias de vida pessoal e profissional narradas pelos(as) docentes nesta tese, apreendemos que há certo deslocamento na percepção que indica para a atuação docente no contexto do IF-I, para uma visão geral da docência, como um *habitus* que faz parte da atuação, mantido pelo poder simbólico da lógica neoliberal que se impõe às instituições educacionais como um todo. Dessa forma, a trajetória formativa dos(as) professores(as) do IF-I podem percorrer fronteiras frente à performatividade do processo de verticalização do trabalho docente no contexto do IF-I.

Outro elemento que se destaca veemente nas narrativas professorais remete para a relevância que indicam em suas falas como primordial para a atuação no IF-I, o trabalho com a pesquisa. Os(as) professores(as) retomam, com ênfase, em diferentes momentos de suas narrativas, a importância do desenvolvimento de pesquisas em suas trajetórias como docentes do IF-I. Isso indica mais um elemento que se associa ao *habitus* no contexto no IF-I, agora ligado ao capital institucionalizado, uma vez que o trabalho com pesquisa é tido pelos(as) professores(as), em suas narrativas, como parte imprescindível à prática docente no IF-I, assim como relatam que a gestão da instituição incentiva o desenvolvimento de pesquisas.

Não podemos deixar de salientar que os(as) professores(as) do IF-I identificam, como principal incentivo para desenvolverem pesquisas, a possibilidade de ampliar a carreira acadêmica, assim como

reforçam a necessidade de publicização dos resultados das pesquisas para o trabalho docente no IF-I, reforçando o que elucida Ball (2005, p. 546-547) quanto aos “novos papéis e subjetividades produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho”.

Devemos lembrar, sobretudo, que os IF são instituições brasileiras criadas a partir dos CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, e que, por múltiplos fatores, não têm uma tradição histórica de instituições de fomento à pesquisa; portanto, identificar nesta investigação, por meio das narrativas professorais, o avanço no apoio ao desenvolvimento de pesquisas nestas instituições é um progresso significativo para a institucionalidade do IF-I.

Já em relação às atividades de ensino e extensão, nas narrativas professorais, constatamos que pouco indicam em suas falas quanto a importância para a atuação no contexto do IF-I o conhecimento e experiência no desenvolvimento de projetos de extensão, ao passo que não denotam a mesma importância dada ao desenvolvimento de pesquisa. Talvez, um dos fatores marcantes a se considerar quanto a pouco conotarem falas sobre o ensino e extensão na atuação docente no IF-I, se dê pelo tratamento fragmentado entre a articulação do ensino, pesquisa e extensão no interior das instituições. No entanto, ao indicar tal percepção, reconhecemos que esta demanda estudos específicos sobre a tríade do ensino-pesquisa-extensão no IF-I, a realizar em investigações futuras.

Ademais, tal constatação evidenciou fragilidades na concretização da tríade ensino-pesquisa-extensão no IF-I, todavia, os(as) docentes sinalizam, em suas narrativas, que há o reconhecimento da importância e possibilidades da instituição ser capaz de conceber, organizar e executar projetos de ensino e extensão que atendam, pontual e localmente, a demandas que a pesquisa por si só não abarca. Assim, a extensão aparece nas falas dos(as) docentes do IF-I, indicada tanto como decorrência natural do ensino e da pesquisa, quanto como fonte para ambos.

Destarte, observamos que embora a pesquisa se destaque nas falas dos(as) docentes do IF-I, em relação ao ensino e a extensão, é possível afirmar que os(as) professores(as) reconhecem a importância de ampliar projetos voltados para essas dimensões. Nesse sentido, salientamos a defesa da indissociabilidade da tríade – ensino-pesquisa-extensão – nos IF, uma vez que a extensão e o ensino não são acessórios à pesquisa, mas articulações naturais com ela.

Por certo, ao propormos compreender, por meio das narrativas professorais, a política que prevê a atuação docente no ensino verticalizado no IF-I, entendemos, com Ball (2005), que esta política não é implementada na instituição, mas “encenada” e/ou “atuada” por meio do processo de verticalização do

trabalho docente no IF-I, uma vez que a ação dos(as) professores(as) do IF-I precede o ensino, e a verticalização do ensino proposta em lei não se limita a atuar em diferentes níveis e modalidades, entretanto, prevê também que os(as) docentes desenvolvam atividades de ensino-pesquisa-extensão, além de diversas atividades na gestão e administração da instituição.

No cômputo das análises, verificamos, nas narrativas, que o processo de verticalização do trabalho docente no IF-I se dá frente a desdobramentos históricos da instituição, postos à reestruturação produtiva do trabalho dos(as) professores(as) do IF-I. Por um lado, observamos pelas falas dos(as) docentes que era exigido dos(as) professores(as), antes da transição para IF-I, um(a) profissional docente que contribuísse na formação técnica de estudantes voltada para responder às demandas de formação profissional adequadas às exigências do mercado, fragmentos da historicidade das instituições públicas de EPT do Brasil. Por outro lado, já após a transição para o IF-I, embora a expansão da RFEPCT apresente possibilidades aos(as) estudantes da instituição, aos(as) docentes, os desafios se intensificam na medida que são esperados que estes(as) atuem em diferentes níveis e modalidades de ensino da instituição, na tríade ensino-pesquisa-extensão e na gestão institucional, com vistas ao desenvolvimento de práticas tecnológicas inovadoras na instituição associadas, conforme a lógica do mercado de trabalho.

Diante do exposto, enfatizamos, ao final da presente pesquisa, tal como Ball, Maguire e Braun (2021, p. 22), que pretendemos “provocar questionamentos e problemas, gerar um novo espaço e, talvez, algumas ferramentas para mais exploração de como as políticas realmente são atuadas”, principalmente, frente ao processo de verticalização do trabalho docente, como um esboço que impulsiona o ilimitado da questão assentada. Para além disso, reconheço a impossibilidade de se esgotarem todos os desafios identificados nesta pesquisa, posto a necessidade de explorar as diversas multifaces da problemática em questão, dada a sua complexidade.

Outro aspecto que se sinaliza como elemento para constituição da identidade dos(as) docentes, refere-se à busca por compreender diferenças no processo de verticalização do trabalho docente no IF-I quanto a professora e ao professor do IF-I. Desse modo, no movimento de recolha das narrativas, indagações emergem quando as professoras e os professores participantes da pesquisa narram sua trajetória de trabalho na instituição com nuances sócio, históricas e culturais pertinentes às relações sociais de gênero no contexto da RFEPCT que demandaram nossa atenção, pois, como estudiosas da temática posta – trabalho docente e relações sociais de gênero –, não poderíamos deixar de nos inquietarmos a tais tencionamentos.

Os IF que compõem a RFEPECT, são instituições fruto de um longo processo histórico da EPT do Brasil, como destacamos na parte da componente teórica da tese. A historicidade dessas instituições provém das denominadas Escolas Agrícolas e CEFET que ofertavam majoritariamente cursos técnicos nas áreas agrícola e industrial, onde havia a predominância maior de homens, tanto atuando como docentes, como também os discentes eram maioria composta por homens, como já explanado. Tal fato se concretiza nas narrativas professorais recolhidas com os(as) professores(as) participantes desta investigação, ao sinalizarem certo estranhamento não somente às mudanças que estavam ocorrendo, tanto de ordem política e estrutural com a criação do IF-I, como ao destacarem em suas falas que a implantação da RFEPECT também vem acompanhada do ingresso de mais mulheres quer como servidoras no administrativo, quer como docentes.

É válido ressaltar que os estudos que iniciamos aqui podem contribuir para indicar caminhos fecundos para a reflexão da docência no IF-I, sob a ótica das relações sociais de gênero, uma vez que consideramos ser importante o desenvolvimento de mais pesquisas a respeito desta temática, sobretudo, dada a realidade histórica da instituição.

Por certo, outro elemento destacado nas narrativas professorais indicou, a princípio, um *habitus* cultural se instituindo na atividade docente no IF-I, permeado por relações do poder simbólico. Nessa perspectiva, o poder simbólico implica discussões sobre a diferenciação do trabalho docente de homens e de mulheres, que incluem ou excluem materialmente professores e professoras na área da gestão institucional. Nessa direção, apoiadas nos teóricos adotados, as narrativas dos(as) docentes nos alertaram sobre o quão se faz necessário problematizar com afinco como se vêm configurando o efetivo trabalho docente de homens e mulheres tanto na atuação em diferentes cursos ofertados no IF-I, quanto a ocuparem cargos de administração e chefia, áreas historicamente ocupadas majoritariamente por homens.

Nesse aspecto, salientamos, por meio dos dados indicados nesta investigação quanto ao aumento no número de mulheres que ingressaram e estão atuando na instituição, que as situações de desigualdade na equidade de gênero vêm sendo, ainda que lentamente, modificadas, pois as mulheres estão se inserindo nas diferentes áreas de conhecimento ali trabalhadas.

Outra questão emblemática notada nas narrativas é o fato de os homens narrarem que são elaboradas formas de conviver com a presença feminina que antes não faziam parte do seu cotidiano de trabalho. No contexto do IF-I, na análise às narrativas, notamos que há certa expectativa simbólica de se esperar das mulheres um comportamento dócil, sociável e afetivo, evidenciando o processo de

diferenciação do que é considerado nas relações sociais de gênero como “masculino” e “feminino”. Todavia, mesmo que estejam em desvantagem numérica em relação aos homens, as professoras narraram que participam ativamente da atuação no IF-I, no entanto, evidenciam que há muito a ser superado frente as relações sociais de gênero no contexto do IF-I.

Perante a história institucional do IF-I, e por meio das narrativas das professoras, é preciso destacar que a inserção das mulheres na docência do IF-I está atravessada por relações de poder constantes, seja para manter ou para transpor barreiras, quanto a ocuparem cargos de administração e chefia.

Nesse cenário, conforme Louro (2014), podemos aferir que as instituições educacionais ainda possuem mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre homens e mulheres na sociedade. Contudo, as discussões a respeito das relações sociais de gênero e instituições educacionais têm sido fundamentais para desnaturalizar práticas que eram tidas como naturais, pois, segundo Louro (2014, p. 89), “a escola é atravessada pelos gêneros, e é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Destarte, as instituições educacionais, pensadas com base nessa perspectiva, devem ser consideradas não apenas como um espaço social, com homens e mulheres circulando, mas, sobretudo, como um local em que as diferenças, distinções e desigualdades entre os gêneros são produzidas e reproduzidas.

Ao final desta investigação, verificamos que o trabalho docente no IF-I se constitui imerso numa performatividade determinada por um contexto social, político, econômico e cultural, movimentado por estranhamentos à atuação frente à especificidade do ensino verticalizado.

8.5 Lacunas e questionamentos da investigação concretizada: *A porta da verdade* [continua] *aberta*

Este texto encerra a proposta inicial desta pesquisa; entretanto, dada a complexidade existente em torno do objeto de estudo – o trabalho docente no IF-I –, realçamos que há questionamentos e lacunas que não foram passíveis de respostas, vislumbrando, assim, novas e outras nuances investigativas. Com isso, entendemos que o processo de verticalização do trabalho docente no IF-I, para além de carecer da formação de professores(as) que ali atuam ante tal especificidade, acreditamos na necessidade de aprofundamento, por meio de estudos científicos, das situações ora existentes - conforme relatadas ao longo deste texto - para que estas possam contribuir para a compreensão do trabalho

docente numa instituição que data pouco mais de uma década de implantação, e, por certo, ainda está no processo de institucionalização.

Encerramos este texto com mais questionamentos numa conexão dialética entre as memórias, esquecimentos, silêncios, falas, noções, representações, conhecimentos, captados nas narrativas professorais, mas também desconhecimentos acerca da realidade que os rodeia. Alguns dos(as) docentes foram prolixos, outros monossilábicos, todavia, todas os(as) docentes compartilharam conosco suas experiências simbólicas, materiais e imateriais sobre o trabalho docente que exercem no contexto do IF-I. Estas narrativas foram dialogadas com os aportes teóricos adotados nesta investigação, e, portanto, sinalizaram a potencialidade de transformação de si, dos(as) outros(as) e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (Auto)Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A Aventura (Auto)Biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 201-224.
- Afonso, A. (2001). A Redefinição Do Papel Do Estado E As Políticas Educativas - Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.37, pp- 33-48.
- Amaro, I. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. *Impulso*. Piracicaba, v. 24, n.61, p.109-127, set-dez, 2014.
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo português. *Perspetiva*, 25 (2), 425-468.
- Antunes, F. e Peroni, V. (2017). Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (1),181-216. doi:10.21814/rpe.7399.
- Antunes, R. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. Campinas, SP: Boitempo, 2009.
- Apple, Michael W. *Work, Class and Teaching*, in Jenny Ozga (Org.), *Schoolwork - Approaches to the Labour Process of Teaching*. G. Bretanha: The Open University, pp. 99-115, 1988.
- Araujo, E. R.; Oliveira, J. C. P.; Educação Profissional e Tecnológica sob uma perspectiva de Gênero: uma breve retrospectiva da trajetória da educação feminina no Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1 , n. 22, p.1-14, e13139, Maio. 2022. ISSN 2447-1801.
- Arendt, Hannah. *O Que é Política?* Trad. Reinaldo Guarany. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2006.
- Avelar, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de políticas Educativas*, 24(29) *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).
- Azevedo, J.(2001). *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados.
- Ball, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011.
- Ball, S. J.; Mainardes, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011.

- Ball, S. (2011). Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In Ball, S. e Mainardes, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez.
- Ball, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg; Braun, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. 2ª Ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade, 35(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>
- Ball, Stephen J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, 35(126), 539-564. Recuperado em 04 de maio de 2023, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&tlng=pt.
- Ball, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez. 2001, Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.
- Bardin, L. L. (2013). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. e Gaskell, G. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bianchetti, R. (2001). Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Ed. Cortez.
- Bobbio, N. (2012). Estado, Governo, Sociedade – Para uma Teoria Geral da Política. Tradução: M.A. Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bogdan, R & Biklen, S. (2013). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.
- Bonnewitz, P. (2003). Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2002). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). Escritos e Educação (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2011). O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

- Bourdieu, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- Bourdieu, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (2008). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre. A dominação masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- Bourdieu, Pierre. Escritos de educação. Edição. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- Bragança, I. F. S. Pesquisa, formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: Abrahão, M. H. M. B.; Cunha, J. L.; Bôas, L. V. (Org.) Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 65-81.
- Bragança, Inês F. S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: Souza, Elizeu Clementino; Mignot, Ana Chrystina Venâncio (Org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.
- Bragança, I. F. S. (2012). Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Brzezinski, I. (2008). LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: Brzezinski, I. (org.). LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares, (pp. 167 – 194). São Paulo: Cortez.
- Brzezinski, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.
- Brzezinski, I. (2014). Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? In: Brzezinski, I. (org.). LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos, (pp. 112-143). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: Bruschini, Cristina; Hollanda, Heloisa Buarque de (Orgs.). Horizontes Plurais - novos estudos de Gênero no Brasil. São Paulo: FCC; Ed. 34, 1998.
- Carvalho, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 406 – 422, 1995.
- Ciavatta, M.; Ramos, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

- Ciavatta Franco, Maria. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 42 a 67.
- Connel, Robert. Políticas da masculinidade. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- Connell & Messerschmidt. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S010426X2013000100014/24650>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- Connell, Raewyn. Gênero em termos reais. Editora nVersos, 2016.
- Connell, Raewyn; Pearse, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global. Tradução: Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.
- Costa, Conceição e Nunes, Sandra. Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi! Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, 2016, p. 119-136
- Costa, L. C, Sarmiento, T. Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz. EDUC. ANÁL., LONDRINA, V.3, N. 2, P.72-94, JUL/ DEZ. 2018.
- Costa, Elen de Fátima Lago Barros. Trabalho e carreira docente nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.São Carlos, 2016. Fls.
- Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), 221-243.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M., (2015). Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU, Uberlândia: EDUFU.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Tradutora Maria Assunção Flores. Porto: Porto editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição In: Flores, M. A. & Viana, I. C. Profissionalismo docente em transição: as Identidades dos Professores em tempos de mudança, (pp.47-64). Cadernos CIED. Universidade do Minho. Portugal.
- Dubar, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

- Flores, Assunção Maria. 2014. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.
- Flores, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional, In M. A. Flores. (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014, p.217-238.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: edições Pedagogo, LDA. Portugal.
- Flores, M. A. *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014, p.217-238.
- Flores, M. A. (2015) *Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar*. In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*, Lisboa; CNE, pp. 192-222, novembro de 2015: ISBN 978-972-8360-94-8
- Flores, A. (2016). O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L (Org). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*, pp. 332-355. São Paulo:, Editora Unesp.
- Flores, M. A. Contributos para (re)pensar a formação de professores. In: CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, v. II, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017, pp. 773-810.
- Flores, M. (2021). Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos?. *Indagatio Didactica*, 13(4), 47-60. <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26272>
- Flores, Maria Assunção, Clara Coutinho. *Formação e Trabalho Docente: tendências e desafios atuais*. De Facto Editores. Santo Tirso, Portugal. 2014.
- Lores, Renata Lucia Baptista. Ser EBTT: carreira e docência na educação básica federal. Anos iniciais em *Revista*, v. 3. n. 3, 2019.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In: Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*, pp. 37-70. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João. (Coord). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- Formosinho, João. A formação prática dos professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Campos, Bártolo (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.

- _____ Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2009. (Cadernos pedagogia Universitária)
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- Frigotto, Gaudêncio, Trabalho, Conhecimento Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. (In): Gomes, Carlos Minayo...[et al], Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. 5ª. São Paulo, Cortez, 2004.
- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria, Ramos, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação. Soc.; Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/12/2021.
- Frigotto, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. In: Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1.129-1.152, out. 2007.
- Frigotto, G.(2003). Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p.125-151
- Frigotto, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In. A Experiência do trabalho e a educação básica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- Frigotto, G; Ciavatta, M. (2006). A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF:INEP.
- Frigotto, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Espaço Aberto • Rev. Bras. Educ. 14 (40) • Abr 2009 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>
- Gatti, B. (2004). A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Edio.
- Gatti, Bernadete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, p. 433-441, 2004. Disponível em:

- <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31379/2191>. Acesso em 18/01/2021.
- Gatti, Bernardete Angelina, Barretto, Elba Siqueira de Sá e André, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- Gatti, Bernardete. Et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 20 nov. 2021.
- Gatti, B.A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: Sangenis, L.F.C, Oliveira, E.F.R., and Carreiro, H.J.S., eds. Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp.163-176. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0009>.
- Gatti, Bernardete, FARIAS, Isabel. Questões sobre a docência universitária no Brasil. Em Aberto, v. 29, n. 97, p. 141-144. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3176> Acesso em: 20 fev 2022.
- Gil, A. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Goodson, I. (2013). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, António. Vida de professores , pp.63-78. Porto: Porto Editora.
- Hirata, H. Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.
- Hirata, H.; Kergoat, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, p.595-609, set./dez. 2007.
- Hirata, Helena. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. Friedrich-EbertStiftung, 2015.
- Hirata, Helena; Kergoat, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.
- Hirata, Helena. 2018. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. VL - 16. DO - 10.22409/tn.16i29.p4552. Revista Trabalho Necessário.
- Höfling, E. D. M. (2001). Estado e políticas (públicas sociais). Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55.

- Hypolito, Á M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 38, out/dez, 2011.
- Hypolito, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*, SP: Papyrus, 1997. 2d. [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- Hypolito, Álvaro Moreira, Vieira, Jarbas Santos, Pizzi, Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e Autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2 , pp. 100-112, Jul/Dez 2009.
- Hypolito, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010
- ICLE, G. Apresentação: Para apresentar a Performance à Educação. *Educação e Realidade*, v. 35, nº 2, p. 11-22, 2010.
- Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica, 2019. Brasília: Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf
- Ivo, A. A; Hypólito, Álvaro M. Políticas Gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n.2, p. 365-379, maio/ago. 2015.
- Josso, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- Josso, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto; Frison, Lourdes Maria Bragagnolo, Barreiro, Cristhianny (Orgs.). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica – tomo I*, 2016, P. 59-89.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez.
- _____, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima Neto, Almerindo. *Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios [recurso eletrônico] / Organizador Avelino de Lima Neto... [et al.]* . – Natal : IFRN, 2020. 506 p. Avelino de Lima Neto, Ilane Ferreira Cavalcante, Jacques Gleyse e Julie Thomas.
- Lima Neto, Avelino Aldo; Cavalcanti, Natália Conceição Silva Barros; Gleyse, Jaques. (In) visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional. *Bagoas - Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades*, v. 12, p. 16-38, set.

2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/14777>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- Lombardi, J. C., Magalhães, L. D. R., Santos, W. S. (2013) (org.), Dermeval Saviani [et al.]. Gramsci no limiar do século XXI. Campinas, SP: Librum Editora.
- Lopes, A. (2014). Analisando a teoria da atuação de Stephen Ball. Conferência. São Paulo, SP: Unicamp.
- Lopes, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>. Este artigo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo.
- Louro, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Ed. 16. Petrópolis: Vozes, 2014.
- Louro, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.
- Lüdke, M. e André, M. (2013). A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Machado, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.
- Machado, L. R. S. Formação Docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. *Belo Horizonte, MG. Cadernos de Pesquisas*, v. 26, n. 4, 2019.
- Machado, L. R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e Proeja. *Educação & Sociedade*, campinas, São Paulo, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./dez. 2011.
- Machado, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Moura. Dante Henrique. Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.347-361.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69.
- Mainardes, J. (2011). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez.
- Maria Aparecida; Silva Junior, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

- Mariani, F. e Mattos, M. (2011). Clandinin, D. e Connelly, F. - Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU.
- Marx, K. O capital: crítica da economia política. Volume I. 35ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- Morgado, J. C. (2019). O estudo de caso na investigação em educação (4a ed.). De Facto Editores.
- Moura, Dante Henrique. Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.
- Moura, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 23-38, 2008.
- Moura, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31. n. 112. p. 875-894, jul.-set. 2010.
- Moura, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e tecnológica:II, Revista Holos. Ano 21. Dezembro, 2005. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/76/81>. Acesso em 18 de julho de 2016.
- Moura, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007. Olinda. Política Educacional. 4ª ed. Rio de Janeiro. Editora Lamparina, 2007.
- Moura, Dante Henrique. Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional. Natal: IFRN, 2014. Disponível em:<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-paradownload/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 30 de abril de 2022.
- Moura, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: (Org.).Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-141.
- _____ ; Lima Filho, Domingos; Silva, Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: Anais:35ª Reunião anual da ANPEd: Porto de Galinhas, 2012.
- Nogueira. M. e Catani, A. (org.) (2011). Escritos de Educação. Petrópolis: Editora Vozes.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e sua formação, pp.13-33 Lisboa: Dom Quixote.

- Nóvoa, A. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. In: Vicentini, A. A. F.; Evangelista, F. (Orgs). Um baú de histórias: narrativas e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). O Método (Auto)Biográfico e a Formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- Nóvoa, António. Escolas e professores proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim – Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.
- Nóvoa, António. Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. Lisboa. Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional. ISSN 0871-2212. vol. 14, n.º 1-2 (2001), p. 1-23.
- Nóvoa, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Caderno de. Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 out. 2020.
- Nóvoa, Antonio. Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf> Acesso em: 13 jan. 2022.
- Oliveira, A., & Lopes, A. (2011) A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. Cadernos de Educação, 38(1), 19-41.
- Oliveira-Formosinho, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, João (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.
- Oliveira, Blenda Cavalcante. O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016.
- Oliveira, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- Oliveira, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. In: Educar em Revista, n. especial 1. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, 2010. p. 17-35.
- Pacheco, E. (2011). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna.
- Pacheco, Eliezer Moreira (2015). Institutos Federais. Manuscrito. _____. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica, ([S.d]). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

- Pacheco, E. (2020). Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional E Tecnológica Em Revista*, 4(1), 4-22. <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>
- Paniago, R. N. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional. Designação do Doutorado: Ciências da Educação – especialidade de Sociologia da Educação, 2016.
- Paniago, R.N. Sarmiento, T.J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, set./dez. 2015.
- Paniago, R. N. Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente. 1º. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- Paniago, R. (2021). A formação dos formadores para a docência nas licenciaturas dos Institutos Federais. *Educação Em Revista*, 22(esp2), 199–216. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p199>
- Passeggi, Maria da Conceição; Barbosa, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- Prado, G.V.T; Soligo, R.; Simas, V.F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: Congresso Nacional de Pesquisa (auto) biografia. 6., 2014, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p.2-16.
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: Pimenta, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*, (8ª ed.) (pp.15- 38). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G; Anastasiou, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- Pimenta, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- Pimenta, Selma Garrido; Almeida, Maria Izabel de(orgs). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*- São Paulo: Cortez, 2011 PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior* - 5 ed.-São Paulo: Cortez, 2014.
- Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. *Estágio e Docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Ramos, M. N.; Frigotto, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- Ramos, M. N. (2014). *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.

- Ramos, M. N. Educação profissional história e legislação. Curitiba, PR. Instituto Federal do Paraná, 2011.
- _____. Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil. Curitiba, PR, Instituto Federal do Paraná, 2011.
- _____. Trabalho, globalização e ideologia. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2011.
- Ramos, M. N. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i1.19. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/11>. Acesso em: 5 maio. 2023.
- Rosa, Sanny S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, 2019, p. 1-17.
- Santos, C. B. C. dos; Quadros, C. Formação docente e reprodução de práticas: percepções de egressos de um curso de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Contexto e Educação, ano 34, n. 107, jan./abr. 2019.
- Santos, E. F. Gênero, Subjetivação e Educação Profissional: Discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe. 2013. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2013.
- Santos, L. L. Formação de Professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set-dez, 2004.
- Sarmiento, T; costa, CL. O que fazemos com o que fazem conosco... trilhar caminhos em interação. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 58-71 mai/ago 2019.
- Sarmiento Teresa (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In Ferreira, F. (Org.) Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional, pp. 69-86. S.Tirso: D'Facto Eds.
- Sarmiento, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. in Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.) (pp.77-94). Curitiba: Editora CRV. 2016.
- Sarmiento Teresa (2017). Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. Revista da Educação. PUC-Campinas, 22(2), 285-297.

- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: IIE.
- Sarmiento, T. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida *Revista de Educação PUC-Campinas*, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 237-248
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In Formosinho, J. (Org.), *Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados – cinco histórias de vida. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Portugal, 1999.
- Sarmiento, T., & Silva, C. (2021). Contributos emer(ur)gentes para a construção profissional dos educadores/professores – reflexões em tempos pandémicos. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 2(4), 1-28. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8960>
- Saviani, Dermeval. O choque teórico da politécnica. In: *Educação, Trabalho e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.
- Saviani, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p.99-134, jan./abr. 2007.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (40), 143-155. Acedido Setembro, 10 de 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.
- Saviani D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Saviani D, Lombardi JC, organizadores. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; 2008. p. 223-74.
- Saviani D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *Movimento*. 2016; 3(4):54-84.
- Saviani D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Rev Faz Cienc*. 2010; 12(16):13-36.
- Saviani D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior A, organizador. *Marx está vivo! Maceió: [s.ed]; 2010. p. 15-28.*
- Saviani D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Giolo J. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. *Esp Ped*. 2003; 10:77-97.

- Saviani D. Marxismo e educação. Principios. 2006; (14):37-45. Vigotski LS. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski LS, Leontiev NA, Luria AR. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, Editora USP; 1988. p.103-17.
- Saviani D. Escola e democracia. 42a ed. Campinas: Autores Associados; 2012.
- Saviani D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cad Pesqui. 2007; 37(130):99-134.
- Saviani, D. (2003). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34.
- Saviani, Dermeval. Educação em diálogo. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação).
- Saviani, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Educação contemporânea).
- Saviani, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).
- Saviani, Dermeval.; Duarte, Newton (Org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. (Polêmicas do nosso tempo).
- Saviani, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO,
- Saviani, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. Revista Exitus, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 5 maio. 2023.
- Scott, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. Gênero e Educação: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.
- Silva, Mirna Ribeiro Lima da. O trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tese de doutorado, Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: Acesso em:
- Scherer, Susana Schneid. Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 29-47, jul./dez. 2019.
- Silva, S. H. dos S. C. e, & Souza, F. das C. S. (2017). Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior. Holos, 5, 197–213. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4033>

- Silva, Paula Francisca da, Trabalho, docência e autonomia nos Institutos Federais: as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFNMG. Belo horizonte, 2022. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.
- Souza, E. C. de & Abrahão, M. H. M. B. (Orgs.). (2006) Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Souza, L. M. de, & Lima Neto, A. A. de. (2019). Fazendo gênero na educação profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). *Cadernos De Pesquisa*, 26(4), 235–250. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p235-250>
- Tardif, M. Os saberes dos professores. 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.
- Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Tardif, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; Vosgerau, D. S. R.; Behrens, M. A. Trabalho do professor e saberes docentes. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. Cap. 1. p. 27-41.
- Tardif, M.; Lessard, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Witz, Anne. Professions and Patriarchy. Londres: Routledge, 1992.
- Zabalza, M. (2004). O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Legislação brasileira consultada

- Brasil. Constituição Federal de 1988. Acedido Julho 22, 2014, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.
- Brasil. Plano Nacional de Educação 2014-2024.: Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.
- Brasil: 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 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: 23/09/2021.

Brasil. (2008). Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em 30 de fevereiro de 2018.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. MEC, SEB, DICEI. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192> Acesso em 07 de mai. 2021.

Brasil. Presidência da República. MEC. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2004. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf.> Acesso em: 06/06/2022.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Decreto 6.094, de 24/04/2007. Brasília, 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.> Acesso em: 01/11/2014.

Brasil. Presidência da República. Ministério da Educação. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes. Brasília: SEMTEC, 2008.

Brasil. Presidência da República. Ministério da Educação. Resolução n.6, de 20/09/2012.

Brasil. Decreto n. 6.755, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da Capes. Brasília, DF, 19 de jan. 2009. Acesso em 20/03/2021.

Brasil. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília/DF, 2016.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 10/02/2021.

Brasil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2021.

Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2021.

Brasil. Lei n. 8948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <www.leidireto.com.br/lei8948.html>

Brasil. Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 24/05/2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 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. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 17 fev. 2017. Acesso 20/02/2021.

Brasil. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

Brasil. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDB 9394/96 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. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/LegislaComum.shtm>.

Brasil. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

Brasil, Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf

Brasil, Resolução CNE/CP Nº 3, de 16 de novembro de 2022. Insere o artigo 9-A na Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

Brasil. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

Brasil. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

Brasil. O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas– PDE – Ministério da Educação, (2007). Acedido Setembro 27, 2021, em <http://portal.mec.gov.br>.

Brasil. SETEC/MEC. (2010). Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. SETEC, Brasil. Acedido Março 25, 2014, em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12503&Itemid=84.

Brasília, OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, (2021). Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf

Goiânia, RESOLUÇÃO do CONSUP/IF GOIANO Nº 125 DE 22 DE JUNHO DE 2022. Aprova o Regulamento de Atividades Docentes. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_125_2022_-_Aprova_o_Regulamento_de_Atividades_Docentes.pdf

Goiânia, Regulamento de Atividades Docentes do IF-I. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_de_Atividades_Docentes_do_IF_Goiano.pdf

Goiânia, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IF-I. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/42_-_PDI_2019-2023.pdf

Outras referências: Poemas e poesias

Passeio, Hilda Hilst.

Coração vagabundo, Caetano Veloso.

Não sei quantas almas tenho, Fernando Pessoa.

Caçador de mim, Milton Nascimento.

Biografia do Orvalho, Manuel de Barros.

A troca de roda, Bertolt Brecht.

Retrato, Cecília Meireles.

Verdade, Carlos Drummond de Andrade.

O Vento, Manoel de Barros.

APÊNDICE

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“Desafios e possibilidades para formação e ação docente dos(as) professores(as) dos Institutos Federais”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Patrícia Gouvêa Nunes por meio do telefone: (+55) 064-981117060 ou por meio do e-mail patricia.nunes@ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal – IF-I.

Justificativa, os objetivos e procedimentos

A pesquisa de doutorado desenvolvida pela pesquisadora acima citada na Linha de pesquisa: “Sociologia da Educação e Política Educativa” do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, se situa no campo das políticas de formação de professores(as), tendo como base de sustentação teórica, principalmente, a Sociologia da Educação e como objeto de estudo o trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Brasil, perspectivado pelo ensino verticalizado proposto na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais - Lei 11.892/2008. De paradigma qualitativo, trata-se de um estudo de caso no contexto de um Instituto Federal, Brasil, aqui denominado como IF-I, com o objetivo de investigar a efetiva ação do trabalho docente no ensino verticalizado imposto por lei à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), de modo a compreender elementos constitutivos da identidade dos(as) professores do IF-I.

Desconfortos, riscos e benefícios

A pesquisa qualitativa trabalha com o discurso do(a) participante, portanto, pode lhe trazer

desconforto, que decorre risco de exposição de sua narrativa como também de sentir-se constrangido em responder alguma questão. Como forma de minimizar os riscos, garantiremos que todas as suas informações serão mantidas em sigilo e que você terá a sua identidade preservada por nome fictício. Ademais, os(as) participantes são livres para não responder as questões e podem tirar dúvidas a qualquer momento da coleta de dados.

Do ponto de vistas dos benefícios, a pesquisa poderá contribuir para que você reflita sobre sua ação docente, uma vez, que as narrativas, ou seja, o processo de contar e recontar as suas experiências de ensino, ensejam aos professores reflexões e novas aprendizagens. Além do mais, é importante destacar que a pesquisa científica é uma ação de movimento dialético do pensamento, fazendo com que seus(suas) participantes repensem sua prática e busquem aprimoramento para a mesma.

Forma de acompanhamento e assistência

Lhe será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema poderá procurar a qualquer momento e poderá solicitar novas informações a professora pesquisadora Patrícia Gouvêa Nunes, e certificar-se de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, poderá chamar a coordenadora do projeto, professora pesquisadora Patrícia Gouvêa Nunes no telefone (+55) 064-981117060 ou o Comitê de Ética em Pesquisa do IF-I.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____
_____estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “**Desafios e possibilidades para a formação e trabalho docente dos professores dos Institutos Federais**” de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 2021.

Assinatura do(a) responsável pela pesquisa

Assinatura do(a) participante

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, inscrito (a) sob o RG/CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “**Desafios e possibilidades para formação e ação docente dos(as) professores(as) dos Institutos Federais**”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Patrícia Gouvêa Nunes sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a aceitação desta participação me isenta de todo e qualquer gasto financeiro, e que não há remuneração aos participantes da pesquisa e/ou responsáveis. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade e que tenho a possibilidade de não responder as perguntas que me causarem constrangimento. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

3. TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “**Desafios e possibilidades para a formação e trabalho docente dos professores dos Institutos Federais**”

Pesquisadora responsável: Patrícia Gouvêa Nunes

Instituição/Departamento: IF Goiano, Campus Rio Verde, profa. Patrícia Gouvêa Nunes DEG: Telefone para contato coordenadora da pesquisa: (+55) 64-981117060 E-mail – patricia.nunes@ifgoiano.edu.br.

Local da coleta de dados: Plataforma digital *Teams*

A pesquisadora se compromete a preservar a privacidade dos(as) participantes na pesquisa, cujos dados serão coletados por meio da recolha das narrativas (auto)biográficas.

Concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a tutela da própria pesquisadora coordenadora, Profa. Patrícia Gouvêa Nunes por um período de 05 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, com o número CAAE: 40974220.9.0000.0036, parecer número:4767059.

_____, ____ de _____ de _____.

Patrícia Gouvêa Nunes

4. ROTEIRO GUIÃO PARA A RECOLHA DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Para a recolha das narrativas (auto)biográfica dos(as) docentes elaboramos um roteiro (guião) com questões que refletem os propósitos da investigação, todavia, durante a recolha da narrativa, respeitei a linguagem, o relato dos acontecimentos, sem interrupção. Procurei inicialmente incitá-los a falar sobre a história de vida, contexto de vivência para, então, acrescentar os temas elencados nos eixos seguintes:

1º Eixo temático

- Conte-nos qual a sua área de formação académica;
- Conte-nos como foi sua história de ingresso no IF-I;
- Como compreende a EPT?

2º Eixo temático

- Fale sobre sua formação académica, sua experiência como docente, se já participou e/ou participa de cursos de formação específica para atuação docente no IF-I, tais como cursos de formação continuada a respeito da docência no ensino verticalizado, didática, práticas pedagógicas e de ensino, gestão, avaliação, assim como demais assuntos pertencentes ao exercício profissional da docência no IF-I;
- Conte-nos sobre o que julga ser primordial para desenvolvimento de seu efetivo trabalho enquanto professor(a) do IF-I, e se considera necessário para sua ação docente alguma formação específica;
- Fale a respeito de como é ser professor do IF-I.

3º Eixo temático

- Fale seu entendimento sobre ensino verticalizado;
- Já teve alguma formação específica para atuar no ensino verticalizado desde que ingressou no IF-I?;
- Conte-nos se o IF-I promove práticas formativas que articulem mais de um nível e/ou modalidade de ensino?;
- Você se sente preparado(a) para atuar como docente no ensino verticalizado?;
- Fale sobre sua atuação como docente numa instituição que oferta o ensino verticalizado.