

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MIRNA RIBEIRO LIMA DA SILVA

**O trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:  
processos de profissionalização e desprofissionalização**

São Paulo  
2020

MIRNA RIBEIRO LIMA DA SILVA

**O trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:  
processos de profissionalização e desprofissionalização**

**Versão Corrigida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo para obtenção  
do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências  
Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Prof. Dra. Belmira Amélia de  
Barros Oliveira Bueno

São Paulo  
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S586t Silva, Mirna Ribeiro Lima da  
O trabalho docente nos Institutos Federais de  
Educação, Ciência e Tecnologia: / Mirna Ribeiro Lima  
da Silva; orientadora Belmira Amélia de Barros  
Oliveira Bueno . -- São Paulo, 2020.  
209 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e  
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de  
São Paulo, 2020.

1. Professores. 2. Instituições de Ensino  
(Brasil). 3. Educação Profissional, Científica e  
Tecnológica. 4. Profissões. I. , Belmira Amélia de  
Barros Oliveira Bueno, orient. II. Título.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. **O trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: processos de profissionalização e desprofissionalização. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho  
A Rita, Maria e Mirtes, que me fizeram gente;  
A Oscar, com todo o meu amor;  
E a todos os professores e professoras deste país.

## AGRADECIMENTOS

Uma extensa rede de amparo material e emocional, de instituições e de pessoas, propiciou a materialização desta tese e recebe aqui meus sinceros agradecimentos.

À minha família, por todo o incentivo e apoio, ainda que isso tenha lhes custado mais distâncias e ausências. A Oscar, meu amado, o meu amorzinho, por todo o apoio, impossível de retribuir ou sequer mensurar nestas páginas. E às muitas amigas, amigos e colegas, pelas parcerias, novas e antigas, acadêmicas e profanas, necessárias à travessia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), e aos seus docentes, pelas aprendizagens promovidas nas disciplinas e demais atividades acadêmicas das quais tive a honra de participar.

À minha orientadora, professora Belmira Bueno, pela viabilização de apoios para realização do trabalho e pela atenção dedicada à minha formação, como pesquisadora, docente e pessoa, com delicadeza e diligência exemplares.

À professora Hildonice Batista, pelas inestimáveis contribuições a esta pesquisa, das críticas mais perspicazes às observações mais vibrantes e doces.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Centro de Estudos em Políticas Educativas (CEPE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), através do professor Álvaro Hypolito e seu grupo de pesquisadores, pela acolhida e contribuições acadêmicas.

Aos membros da banca de avaliação, pelas colaborações à melhoria deste estudo e da minha formação, além das parcerias em outros tempos e espaços acadêmicos.

Aos colegas docentes que participaram da pesquisa, pela confiança e disponibilidade que tanto qualificaram a realização deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), no *Campus* Catu, pela concessão de afastamento integral às minhas atividades docentes. Na Reitoria deste Instituto, à Assessoria de Comunicação (ASCOM) e Pró-Reitorias de Desenvolvimento Institucional (Prodin), Ensino (Proen), Extensão (Proex) e Pesquisa e Inovação (Propes), por prestarem informações importantes à pesquisa. No *Campus* Guanambi, ao corpo gestor, pela receptividade e viabilização

das condições necessárias à pesquisa de campo e ao Núcleo de Comunicação (NUCOM) pelas imagens fornecidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. **O trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: processos de profissionalização e desprofissionalização. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A pesquisa tem por objetivo analisar a condição do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), na medida em que alguns docentes passaram a atuar, concomitantemente, em cursos da Educação Básica Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior. O Instituto Federal Baiano constituiu-se no referencial empírico da pesquisa. As análises, pautadas nas categorias profissionalização e desprofissionalização, envolveram, de um lado, a investigação dos antecedentes e do contexto que organizaram o trabalho docente nos IFs; e, de outro, a caracterização do trabalho docente estruturado na carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e no IF Baiano, buscando problematizar os sentidos que docentes deste Instituto atribuem à sua condição profissional. A tese principal pauta-se na afirmação de que a condição do trabalho docente nos Institutos Federais expressa uma combinação de movimentos, dialéticos e interdependentes, de profissionalização e desprofissionalização. A profissionalização é entendida como um processo que afirma a profissionalidade docente, e a desprofissionalização, a sua negação, ressignificando-a. Nesse sentido, afirma-se que a docência na carreira de Magistério do EBTT conjuga esses dois polos, aparentemente contraditórios: os docentes tiveram sua qualificação e desenvolvimento profissional elevados, mas seu trabalho foi intensificado; passaram a ter as mesmas condições de remuneração que os professores das Universidades Federais, mas tiveram suas referências identitárias profissionais desestabilizadas. Em decorrência desse processo, uma dinâmica de reprofissionalização tomou lugar e significou uma profissionalidade específica da carreira de Magistério do EBTT, expressa na organização da carreira, na vinculação da atividade aos princípios institucionais dos IFs e na atuação em cursos dos dois níveis de ensino. Metodologicamente, a pesquisa valeu-se, além de fontes bibliográficas, de dados documentais e levantamentos quantitativos, envolvendo entrevistas e questionários, como parte do trabalho de campo de natureza qualitativa. O referencial teórico baseou-se nas contribuições da Sociologia da Educação sobre as profissões e o trabalho docente. Justifica-se a pertinência do estudo por se compreender as dimensões do trabalho docente e da carreira de magistério do EBTT, um tema ainda não suficientemente abordado nos estudos contemporâneos em educação, bem como pela possibilidade de subsidiar decisões, ações – individuais e coletivas – e políticas vinculadas a esses docentes. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Trabalho docente. Profissionalização e desprofissionalização. Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Instituto Federal Baiano.



## ABSTRACT

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. **Teaching work in Federal Institutes of Education, Science and Technology: professionalization and deprofessionalization processes.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The purpose of this research is to analyze the working conditions of the teachers in the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), as some teachers work concurrently in Highschool and college level courses. The Instituto Federal Baiano was used as empirical reference for this research. The analyzes, based on the professionalization and deprofessionalization categories, involved, on the one hand, the investigation of the background and context of the teaching work at the Institutes (IFs); and on the other hand the characterization of the teaching work structured in the career of the EBTT Magisterium (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) and at the IF Baiano, seeking to problematize the meanings that teachers of this institute attribute to their professional condition. The main thesis is based on the statement that the condition of teaching work in the Federal Institutes expresses a combination of movements, dialectic and interdependent, of professionalization and deprofessionalization. Professionalization is understood as a process that affirms the teaching professionalism, and the deprofessionalization, is a denial or contradiction, which provides a new meaning to the professionalism. In this sense, it could be stated that the teachers work in the EBTT Magisterium career combines these two apparently contradictory poles: the teachers had their qualifications and professional development elevated, but their work was intensified; the teachers had their wages raised to the same level as Federal Universities but had their professional identity references destabilized. As a result of this process, a dynamic of reprofessionalization took place, which meant a specific professionalism of the EBTT Magisterium career, expressed in the organization of the career, a link of the activity to the institutional principles of the Federal Institutes (IFs) and the schooling of courses at both levels of education. Methodologically, the research used, in addition to bibliographic sources, documentary data and quantitative surveys, involving questionnaires, and interviews as part of qualitative fieldwork. The theoretical framework was based on the contributions of the Sociology of Education on the professions and teaching work. The relevance of the study is justified by understanding the dimensions of EBTT Magisterium's and teaching career, a topic not yet sufficiently addressed in contemporary studies of education, as well as the possibility to substantiate decisions, actions – individual and collective – and policies linked to these teachers. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Key-words: Teaching Profession. Teaching work. Professionalization and deprofessionalization. Basic, Technical and Technological Education. Instituto Federal Baiano.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Referências Fundamentais da pesquisa .....	30
Figura 2 - Referências de Interlocução da pesquisa .....	30
Figura 3 - Categorias dos estudos do eixo “Condições de trabalho nos IFs” .....	32
Figura 4 - Categorias dos estudos do eixo “Sentidos do trabalho docente nos IFs” .....	33
Figura 5 - As relações entre as dimensões da pesquisa .....	34
Figura 6 - Vista aérea do IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi (2017).....	42
Figura 7 - Regimes de contratação docente no IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi (2017) .....	44
Figura 8 - Referência ao IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi em mídias sociais .....	46
Figura 9 - A lógica da entrevista administrada como um questionário .....	52
Figura 10 - Relação entre as unidades de sentido e a organização das categorias .....	53
Figura 11 - As relações entre as categorias da pesquisa.....	54
Figura 12 - Marcos das Profissionalidades docentes e Institucionalidades nas instituições federais de educação profissional (Brasil, 1909-2008)...	66
Figura 13 - A interdependência entre as institucionalidades que constituíram os IFs .....	78
Figura 14 - Distribuição das instituições da RFEPCCT no território nacional (Brasil, 2019) .....	83
Figura 15 - Tipos de cursos presenciais ofertados nos IFs (Brasil, 2018) .....	84
Figura 16 - Distribuição dos <i>Campi</i> do IF Baiano por institucionalidade originária...	95
Figura 17 - As referências identitárias que constituíram o IF Baiano .....	97
Figura 18 - Especificidades da docência na carreira de Magistério do EBTT .....	106
Figura 19 - Os saberes docentes e as fontes de sua aquisição .....	117
Figura 20 - Comparação entre "docência de fronteira" e "docência de interseção".....	125
Figura 21 - Sentidos da condição do trabalho docente na carreira de Magistério do EBTT.....	128
Figura 22 - Palavras mais associadas à docência nos dois níveis de ensino .....	153
Figura 23 - Palavras menos associadas à docência nos dois níveis de ensino .....	154
Figura 24 - Palavras não associadas à docência nos dois níveis de ensino .....	154

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de trabalhos (artigos, dissertações e teses) das Referências de Interlocução, por Eixo temático .....	31
Gráfico 2 - Maior titulação dos docentes do IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi (2017)..	44
Gráfico 3 - Número de docentes em atividade no IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi, na primeira fase da pesquisa, segundo o nível de ensino em que atuam .	45
Gráfico 4 - Número de docentes em atividade no IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi, na segunda fase da pesquisa, segundo o nível de ensino em que atuam	45
Gráfico 5 - Evolução do IDHM (Guanambi, 1991-2010).....	47
Gráfico 6 - Número de questionários recebidos e não recebidos .....	48
Gráfico 7 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme o sexo. ....	50
Gráfico 8 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme o Tempo de serviço no IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi.....	50
Gráfico 9 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme o Tipo de formação inicial .....	50
Gráfico 10 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme a maior titulação .....	51
Gráfico 11 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme o Regime de contratação .....	51
Gráfico 12 - Número de discursos com sentidos de Profissionalização .....	58
Gráfico 13 - Número de discursos com sentidos de Desprofissionalização .....	58
Gráfico 14 - Número de discursos com sentidos de Reprofissionalização .....	59
Gráfico 15 - Número de docentes entrevistados conforme o Sexo .....	60
Gráfico 16 - Número de docentes entrevistados conforme o Tipo de formação inicial .....	60
Gráfico 17 - Número de docentes entrevistados conforme a Maior titulação .....	60
Gráfico 18 - Número de docentes entrevistados conforme o Regime de contratação .....	61
Gráfico 19 - Número de docentes entrevistados conforme os Níveis de ensino em que atuam .....	61
Gráfico 20 - Cor/Raça dos estudantes dos IFs (Brasil, 2018) .....	90
Gráfico 21 - Faixas de renda dos estudantes dos IFs (Brasil, 2018).....	90

Gráfico 22 - Sexo dos estudantes dos IFs (Brasil, 2018) .....	90
Gráfico 23 - Faixa etária dos estudantes dos IFs (Brasil, 2018).....	91
Gráfico 24 - Evolução do número de afastamentos docentes para pós-graduação (IF Baiano, 2010-2017) .....	110
Gráfico 25 - Número de docentes conforme o nível de qualificação (IF Baiano, 2014-2017).....	111
Gráfico 26 - Proporções dos pesos das provas de títulos conforme a formação mínima exigida nos concursos docentes (IF Baiano, 2009-2019) ...	115
Gráfico 27 - Número de respostas à frase "A infraestrutura da instituição [...] permite o adequado desenvolvimento de minhas atividades" .....	129
Gráfico 28 - Número de respostas à frase "O meu salário estimula o adequado desenvolvimento de minhas atividades" .....	130
Gráfico 29 - Número de respostas à frase "A forma como está organizada a minha carreira estimula o adequado desenvolvimento de minhas atividades" .....	147

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos ofertados no IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi (2018).....	43
Quadro 2 - Eixos de questões da entrevista .....	54
Quadro 3 - Especificidades dos docentes para as entrevistas .....	55
Quadro 4 - Critérios de seleção para a docência nas Escolas de Aprendizes Artífices (Brasil, 1926) .....	69
Quadro 5 - Cargos que integraram a Categoria Funcional de Professor de Ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1974).....	73
Quadro 6 - Determinações da docência nas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica (Brasil, 1909-2008).....	80
Quadro 7 - Valores do Fator de Equiparação de Nível de Curso (FENC) .....	87
Quadro 8 - Notas de corte do SISU 2018 entre IPES baianas .....	92
Quadro 9 - Estrutura da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Brasil, 2012) .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ASCOM	Assessoria de Comunicação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Centro de Estudos em Políticas Educativas
Ceplac	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CGU	Controladoria Geral da União
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
Concefet	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DE	Dedicação Exclusiva
Desenv.	Desenvolvimento
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação à distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
Educ.	Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emarc	Escola Média de Agropecuária Regional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio

e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
ETF	Escola Técnica Federal
Fenasefe	Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais
FENC	Fator de Equiparação de Nível de Curso
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEDBT	Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lica	Licenciatura em Ciências Agrárias
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação
MS	Magistério Superior
NAD	Normatização da Atividade Docente
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUCOM	Núcleo de Comunicação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pibiex	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão
PIT	Plano Individual de Trabalho
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodin	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
ProEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proen	Pró-Reitoria de Ensino
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
Proifes	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
Propes	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
RAD	Regulamentação da Atividade Docente
RAP	Relação Aluno-Professor
Rede Estrado	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIT	Relatório Individual de Trabalho
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
Sindiedutec-PR	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Estado do Paraná
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União



UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UTF	Universidade Tecnológica Federal
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VB	Vencimento Básico

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2 CAMINHOS.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Pesquisa Documental .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Pesquisa de Campo .....</b>	<b>39</b>
2.2.1 O lugar.....	40
2.2.2 Aproximações: os questionários.....	47
2.2.2.1 <i>Perfil dos docentes que responderam ao questionário .....</i>	<i>49</i>
2.2.3 Diálogos: as entrevistas .....	51
2.2.3.1 <i>Perfil dos docentes entrevistados.....</i>	<i>59</i>
2.2.3.2 <i>Mais um olhar sobre a docência nos IFs.....</i>	<i>62</i>
<b>2.3 Princípios Éticos .....</b>	<b>63</b>
<b>3 CONTEXTOS .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1 Antecedentes .....</b>	<b>64</b>
3.1.1 A docência sem carreira.....	66
3.1.2 A carreira de Magistério de 1º e 2º Graus .....	72
<b>3.2 Os IFs .....</b>	<b>81</b>
3.2.1 O IF Baiano .....	93
<b>4 (IN)DEFINIÇÕES .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 A carreira .....</b>	<b>100</b>
<b>4.2 As especificidades .....</b>	<b>106</b>
4.2.1 Condição especial para aposentadoria .....	106
4.2.2 Desenvolvimento Profissional .....	107
4.2.3 Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) .....	109
4.2.4 Organização Sindical .....	111
4.2.5 Requisitos para ingresso .....	113
4.2.6 Condicionantes .....	119
4.2.7 Organização e Controle.....	121
4.2.8 Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Superior.....	123
<b>5 SENTIDOS .....</b>	<b>127</b>
<b>5.1 Da Profissionalização .....</b>	<b>128</b>
5.1.1 Condições de trabalho .....	129

5.1.2 Ampliação da formação .....	132
5.1.3 Sentimento de valorização .....	134
<b>5.2 Da Desprofissionalização .....</b>	<b>135</b>
5.2.1 Racionalização do trabalho .....	135
5.2.2 Intensificação e Autointensificação .....	139
5.2.3 Mudanças no referencial identitário profissional.....	143
<b>5.3 Da Reprofissionalização .....</b>	<b>146</b>
5.3.1 Carreira .....	146
5.3.2 Vinculação aos princípios institucionais .....	149
5.3.3 Docência nos dois níveis de ensino .....	152
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>
APÊNDICE A: ESTUDOS DO EIXO “CONDIÇÕES DE TRABALHO NOS IFS” ....	206
APÊNDICE B: ESTUDOS DO EIXO “SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NOS IFS” .....	207
APÊNDICE C: MATERIAIS E FONTES DA PESQUISA .....	208
APÊNDICE D: SÍNTESE: PERCEPÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO EM CURSOS DOS DOIS NÍVEIS DE ENSINO .....	209

## APRESENTAÇÃO

Côncavo e convexo de uma mesma estrada, que era ela;

Só mais tarde entenderia isso: a estrada era ela.

(SILVA, V., 2013, p. 80)

A tese que se tem em mãos não é um documento neutro. As questões aqui colocadas são *implicadas* com uma trajetória de vida na qual o trabalho de ensinar – seja o meu seja o de outrem – sempre foi uma paixão e uma pauta recorrente. Estou chamando de implicação o reconhecimento de que, mesmo que calcado no necessário controle da subjetividade (VAN ZANTEN, 2004), o olhar sobre a problemática da pesquisa traz marcas de quem sou e dos caminhos trilhados em minha vida.

São marcas da docência, sendo eu filha de uma professora, ter nascido em uma cidade muito pequena e pobre do sertão baiano na qual ser professor era uma das poucas formas de empregabilidade estável no serviço público, além de ter crescido em uma casa repleta de conhecimentos escolares (livros, revistas, enciclopédias) e ter como brincadeira preferida de infância “brincar de escola” (claro, desde que eu fosse a “mestre” da “turma”). Na escolha profissional, a opção por cursar uma licenciatura, a adoção da docência como tema de estudos e pesquisas, na graduação, no mestrado e agora no doutorado, fortaleceram um compromisso com uma identidade profissional.

No exercício do magistério, as vivências, reflexões e discussões sobre minha condição profissional estiveram presentes, em espaços educativos não formais e em escolas de educação básica – públicas e privadas, do campo e da cidade –, com crianças, jovens e adultos, na formação inicial e continuada de colegas professoras e professores, ou apenas nas conversas informais entre uma aula e outra. Também na atuação nos espaços de gestão institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, na Coordenação Geral de Educação Superior, em comissões de representação docente eleita pelos pares, em assessoria pedagógica a cursos de graduação, na coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, ou ainda em orientação de trabalhos de conclusão de curso de graduação e de pós-graduação.

Como professora do IF Baiano, no *Campus Catu*, integro a carreira de Magistério do EBTT desde o ano de 2009. Nesse Instituto, vivenciei a construção de muitos aspectos que configuram a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), os quais serão vistos nesta tese. Estive presente no apoio às mobilizações e movimentos grevistas que pressionaram pela constituição da carreira de Magistério Federal em 2012 e compartilhei a inquietação da prática docente nos cursos dos dois níveis de ensino, quando assumi temporariamente uma disciplina em um curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Também compus, junto a outros colegas, a comissão que elaborou a primeira versão da Normatização da Atividade Docente (NAD) do IF Baiano e pude refletir sobre a melhor condição de trabalho possível à nossa categoria.

Há, portanto, uma trajetória de vida, profissionalidade e aprofundamento teórico-reflexivo em torno da inquietação em compreender o trabalho docente nos IFs. Ao mesmo tempo que essa relação pode ser vista como uma implicação com o tema, pode significar uma problematização construída sob o olhar de quem vivencia essa condição. Isso acrescenta outros matizes ao esforço – jamais alcançado por inteiro – de elucidação da(s) problemática(s) dessa categoria profissional.

Como uma última declaração das implicações para com o trabalho, preciso sinalizar sobre as epígrafes que abrem cada capítulo desta tese. Trata-se de excertos coletados de “À Deriva”, um livro da poesia prosada, ou prosa poética, de Valquíria Lima (SILVA, V., 2013), poeta baiana e, como eu, sertaneja e também professora de um IF. Os excertos selecionados, em seus contextos originais, não se reportam à educação e ao trabalho docente; portanto, essa escolha de vinculação e (re)interpretação é de minha inteira responsabilidade. Mas, sendo uma obra artística, não é essa a sua razão de ser – levar-nos a ver além?

## 1 INTRODUÇÃO

Era assim a travessia, sempre: imprevisível.

(SILVA, V., 2013, p. 41)

A presente tese debruçou-se sobre a condição do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essas instituições ofertam cursos dos dois níveis de ensino<sup>1</sup>; são equiparadas às Universidades Federais, apenas e tão somente, nas questões implicadas na regulação, supervisão e avaliação de seus cursos de Educação Superior; e têm a finalidade de ofertar ensino, pesquisa aplicada, extensão e contribuir para fortalecer arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

A docência nos IFs está organizada principalmente na carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a qual, construída em um processo histórico e interdependente, não se vincula a um nível de ensino específico, mas à oferta educacional das instituições em que os profissionais estiverem trabalhando. Deste modo, a atuação docente é definida pelos tipos de cursos e pela Relação Aluno-Professor (RAP) do *campus* onde se está lotado, o que, a rigor, pode implicar que um mesmo profissional lecionasse desde a educação profissional de jovens e adultos sem escolaridade específica, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), até a pós-graduação *stricto sensu*.

No IF Baiano, local escolhido como campo da pesquisa, abrigam-se, com um mesmo corpo docente, desde cursos FIC e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) – que podem incluir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, a cursos superiores, de graduação, em bacharelado, licenciatura, tecnológicos e de pós-graduação, de especialização e de mestrado.

Tendo como objeto a condição do trabalho docente nos Institutos Federais, considerada sob a ótica da profissionalização, desprofissionalização e

---

<sup>1</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação escolar brasileira é composta por apenas dois níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior, os quais comportam diversas etapas (da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), formas de oferta (da educação profissional: na forma articulada – que ainda pode ser integrada ou concomitante – e na forma subsequente à educação básica), cursos e programas (da educação superior: entre cursos sequenciais, de extensão e de graduação e programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, que incluem o mestrado, doutorado e pós-doutorado), modalidades de oferta (presencial ou à distância) e modalidades de ensino (regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA, educação especial, Educação Profissional Tecnológica – EPT, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola) (BRASIL, 1996).

profissionalidade docente na carreira de Magistério do EBTT, a pesquisa partiu das seguintes problematizações: Como se expressam os movimentos de profissionalização e desprofissionalização do trabalho docente nos IFs, dada a sua condição de atuação nos dois níveis de ensino? No processo histórico das instituições federais de educação profissional brasileiras, como os seus docentes passaram a atuar em cursos da educação técnica de nível médio e da educação superior? Que sentido os docentes atribuem à sua própria condição? É possível falar de uma profissionalidade docente específica da carreira de Magistério do EBTT?

O objetivo geral do estudo foi analisar a condição do trabalho docente nos Institutos Federais, considerando que alguns docentes passaram a atuar, concomitantemente, em cursos da Educação Básica Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior. Quanto aos objetivos específicos: investigar os antecedentes e o contexto que organizaram a carreira de Magistério do EBTT e o trabalho docente nos IFs; caracterizar o trabalho docente estruturado nessa carreira e no IF Baiano; e problematizar os sentidos que os docentes da carreira de Magistério do EBTT, atuando no IF Baiano, atribuem à atuação em cursos dos dois níveis de ensino.

O conceito de condição do trabalho docente partiu do estudo da “condição docente” de Tenti Fanfani (2010, p. 1), tida como “[...] um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente”, abarcando tanto as determinações objetivas das políticas quanto a subjetividade dos indivíduos sobre o trabalho. Em outra obra desse autor (TENTI FANFANI, 2005), essa categoria foi considerada sob várias dimensões – contextos demográficos, socioeconômicos, posições sociais e de classe social; diretrizes das políticas educacionais, condições de trabalho, relações com as finalidades da educação nacional; valores éticos, organização política, sindical e partidária; e o consumo de elementos culturais como música, leituras, meios de comunicação de massa.

A *condição do trabalho docente*, como recorte feito nesta tese, é uma dentre as muitas dimensões da *condição docente* (TENTI FANFANI, 2005, 2010); porém, mantém a perspectiva de apreender suas dimensões objetivas e subjetivas. Abarca desde os direcionamentos do Estado e suas instituições aos posicionamentos dos indivíduos, sobre os aspectos da formação inicial e continuada, carreira, condições de trabalho, remuneração e os mecanismos de avaliação e controle do trabalho docente.

Esse objeto diferencia-se do conceito de “condições de trabalho docente” a partir das concepções em Oliveira, D. e Assunção (2010), que compreendem os recursos de trabalho (equipamentos, instalações físicas, entre outros apoios necessários à realização do trabalho) e as condições de emprego (regime de contratação, estabilidade funcional, carreira e remuneração). Difere-se também do conceito de “condições de trabalho do professor” em Migliavacca (2010), que se reporta aos aspectos do processo de trabalho como a posição de classe social, formas de contratação, direitos laborais, remuneração, entre outros. Em ambos os casos, observa-se, não há uma consideração sobre dimensões subjetivas como constitutivas do trabalho docente, proposto neste estudo.

Os estudos em Dubar (1998, 1999, 2005, 2012), Dubar e Tripier (2005) e Nóvoa (1991) contribuíram para compreender a docência como uma profissão, observando as características que conformam as profissões, marcadas por integração e, ao mesmo tempo, diferenciação, em uma constituição histórica multifacetada e dinâmica:

Não existe profissão “separada”

[...] Cada grupo profissional conhece problemas de fronteiras comparados a outros, de competição fronteira, de lutas de organização que incluem políticas de emprego bem como ações coletivas de seus membros [...].

Não existe profissão “unificada”

Não existe uma profissão “unificada”, mas segmentos profissionais mais ou menos identificáveis, mais ou menos organizados, mais ou menos competitivos [...].

Não existe profissão “estabelecida”

Não existe uma profissão “estabelecida”, mas processos de estruturação e desestruturação profissionais cujos ritmos históricos, formas culturais e jurídicas, configurações políticas são muito variáveis [...].

Não existe profissão “objetiva”

Não existe uma profissão “objetiva”, mas relações dinâmicas entre instituições ou organizações de formação, de gestão, de trabalho e trajetórias individuais, caminhos e biografias individuais dentro das quais são construídas (e destruídas) identidades profissionais, tanto “sociais” quanto “pessoais” [...]. (DUBAR; TRIPIER, 2005, p. 270-272, tradução nossa)

Segundo Dubar (2005), diferentes de um trabalho que se faz por obrigação, como fonte de sofrimentos pelos quais os indivíduos têm que se subordinar, as atividades profissionais, entre elas, a docência, são caracterizadas por terem uma identificação positiva com o trabalho realizado, serem escolhidas, constituírem carreiras ao longo da vida dos indivíduos e produzem obras ou serviços úteis a outros. As profissões contêm uma dimensão simbólica de realização existencial e de



organização da vida de outras pessoas; são um traço de identificação e reconhecimento social de quem a exerce, de modo que se forjam sob uma socialização que liga educação, trabalho e carreira.

Assim como Nóvoa (1991, p. 122) afirma que “[...] os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais” e Larson (2014) sinaliza que a profissionalidade docente vai além da competência técnica individual e inclui uma vinculação, um compromisso com as instituições nas quais se atua, também entendo que a profissão docente tem a especificidade de carregar uma intencionalidade política. E isso é bastante evidente na docência dos IFs: suas finalidades são definidas pelos modelos institucionais nos quais os docentes atuam.

Por outro lado, para analisar a docência nos IFs não posso desconsiderar que as identidades docentes vêm sendo provocadas à resignificação, através de uma cultura profissional por competências que colocou melhores salários e condições de carreira aliados a maiores exigências na sua atuação, como Lawn (2001) apontou para o contexto inglês e, com as devidas ressalvas, também considere para o contexto desta pesquisa.

As categorias teóricas de profissionalização e desprofissionalização, como expressão dialética da profissionalidade docente na carreira de Magistério do EBTT, foram as lentes com as quais interpretei a problemática da pesquisa, no jogo<sup>2</sup> entre as políticas educacionais e as definições identitárias dos seus sujeitos, em diálogo com Demailly e De La Broise (2009), Aballéa (2013), De La Broise (2013), Maubant, Roger e Lejeune (2013), Bueno (2014), Wittorski e Roquet (2013), entre outros. A partir de um entendimento que sintetizou as diversas concepções, Bueno (2014, p. 248-249) definiu a profissionalização como “[...] o reconhecimento social das atividades exercidas e a eficácia da contribuição dos indivíduos às atividades de produção” e a desprofissionalização como “[...] de um lado, [...] um enfraquecimento ou perda das referências profissionais, identitárias, culturais, éticas, deontológicas e, de outro, os problemas que surgem no exercício do trabalho profissional”.

No contexto desta pesquisa, a profissionalização é interpretada como um processo que concorre para a constituição da profissionalidade docente e abrange melhorias de seu estatuto profissional, das condições de trabalho e da valorização social. Essa conceituação concorda com Dubar (2005), Dubar e Tripier (2005),

---

<sup>2</sup> À luz da teoria dos jogos de Norbert Elias (2014), como uma relação interdependente.

Coelho e Diniz-Pereira (2007) e tantos outros autores no sentido de reconhecer a especificidade da docência como profissão, em um movimento próprio de se constituir.

A profissionalização da carreira de Magistério do EBTT, como subgrupo profissional, coloca-se no contexto mais amplo da organização da profissão docente no Brasil, o qual Gatti, Barreto e André (2011) definiram como de baixa atratividade quando se consideram a carreira, as condições de trabalho e a valorização social. A melhoria dessas condições também se observa em relação ao contexto dos demais trabalhadores contemporâneos, pois, de acordo com Antunes (2009, p. 55), “desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direitos, esse é o desenho mais freqüente [sic] da nossa classe trabalhadora”.

A desprofissionalização foi interpretada como um processo que concorre para a perda de profissionalidade docente, abrangendo elementos que incidem objetivamente sobre as condições de trabalho, como: “[...] 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais [...]; 3) estandardização do trabalho [...]; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas”, apontados por Jedlicki e Yancovic (2010, p. 1), mas que vai além deles, por também comportar elementos de perda e/ou desestabilização de referências identitárias. Como apontaram Demailly e De La Broise (2009), a desprofissionalização também implica em recomposição das profissionalidades<sup>3</sup>.

A desprofissionalização da carreira de Magistério do EBTT, como subgrupo da profissão docente, diferencia-se da ideia de precarização do trabalho, ainda que não a exclua, posto que expressa a desestabilização da profissionalidade docente pautada em apenas um nível de ensino, em torno da qual toda uma tradição profissional está erigida – a de haver a docência na educação básica e a docência na educação superior, cada uma com suas especificidades e limites bem definidos<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Dubar e Tripier (2005) também apontaram um imbricamento entre profissionalização e desprofissionalização, a ponto que “[...] existem tantos, senão mais, movimentos de desprofissionalização do que o inverso (mas as retóricas profissionais só retêm a segunda)” (p.271, tradução nossa).

<sup>4</sup> Ainda que seja possível encontrar indivíduos que tenham uma trajetória de atuação em cursos dos dois níveis de ensino em instituições diferentes, por exemplo, docentes que são efetivos em uma rede estadual de ensino e ministram aulas em faculdades ou universidades, o caso do trabalho docente nos Institutos Federais é diferenciado, porque se trata da institucionalização dessa atuação mais polivalente.

Essa ideia fomenta a pensar que a organização da carreira de Magistério do EBTT veio a provocar uma desestabilização da forma como se organizava a antiga carreira de magistério de 1º e 2º graus nas instituições federais de educação profissional, para organizar uma nova dinâmica de trabalho, que é diferenciada das carreiras docentes organizadas em torno de apenas um nível de ensino – seja na educação básica, seja na educação superior –, posto que os mesmos docentes devem atender apenas às especificidades de cada um desses níveis de ensino.

Neste sentido, defendo a tese de que a combinação de movimentos de profissionalização e de desprofissionalização provocou uma reprofissionalização da docência da carreira de Magistério do EBTT. De um lado, há um movimento de profissionalização, com a estruturação da carreira, a ampliação da formação e melhores condições de trabalho e de remuneração em relação ao magistério público brasileiro; e, de outro, há um movimento de desprofissionalização, marcado por maior racionalização do trabalho, desestabilização do referencial identitário tradicional da docência que antes era pautado em apenas um *ou* outro nível de ensino e intensificação do trabalho. E em um terceiro lado, como expressão de uma reprofissionalização, observa-se movimentos de reorganização da carreira, de especificidades de organização do trabalho, de maior vinculação aos princípios institucionais dos IFs e do exercício da docência nos dois níveis de ensino.

A profissionalidade docente é uma expressão polissêmica no campo educacional e isso requereu um posicionamento em relação a esses debates. Uma questão que já se acumula há alguns anos, e que, no contexto brasileiro, teve Enguita (1991) como um dos principais expoentes, é sobre a relação entre profissionalismo e proletarização da docência. Para esse autor, os docentes ocupam uma posição ambivalente<sup>5</sup>: comportam traços de profissionalização e de proletarização, o que os coloca no lugar das semiprofissões, conquanto não expressam as mesmas características das profissões liberais.

No mesmo periódico em que foi publicado o texto de Enguita (1991), porém com menor circulação no campo, Jáen (1991) já havia criticado as teses sobre a proletarização docente que se centram mais sobre as similaridades do que nas diferenças entre o trabalho docente e o trabalho dos operários. Para essa autora, caso se possa dizer que há uma proletarização do trabalho docente, ela é diferente

---

<sup>5</sup> A ambivalência entre profissionalismo e proletarização também foi colocada por Hypolito (1991) e Apple (1995), mas não mencionam se consideram os docentes como semiprofissionais.

e parcial em relação à proletarização do trabalho fabril. Assim, considerando que a categoria proletarização pode significar desde assalariamento e precarização devido à perda de controle do processo de trabalho, Jáen (1991) assinala que operários e professores se identificam, sim, como classe trabalhadora, mas podem não vir a se identificar pelas especificidades e a natureza das suas atividades.

Alguns autores ponderam sobre um necessário cuidado em se utilizar a proletarização docente como categoria analítica. Para Tardif e Lessard (2014, p. 27) a oposição entre profissionalização e proletarização é “[...] binária demais” para explicar as dinâmicas contemporâneas do trabalho docente. Defendem, em lugar desta oposição, que a discussão sobre a profissionalização deve estar vinculada às questões mais amplas do poder e ao trabalho docente. Ozga e Lawn (1991) também apontam que devem ser consideradas as condições de qualificação e o controle sobre a atividade de trabalho dos docentes, que parecem ser melhores – ou menos desqualificantes – no contexto atual do que no início do século vinte.

A crítica que reporto aqui, portanto, não é sobre a proletarização como categoria de análise do trabalho docente, mas sobre uma leitura descontextualizada da realidade. Como observam esses autores, “[...] A questão do interesse de classe não deve ser abandonada, mas tampouco deve ser vinculada às relações sociais e culturais de uma forma mecânica” (OZGA; LAWN, 1991, p. 150).

Esse debate requer considerar a dinamicidade do(s) processo(s) de constituição das profissões – mesmo as estabelecidas –, marcados por tensões e mudanças, que nem sempre concorrem para a manutenção das mesmas características que Enguita (1991) apontou como sendo as que definem o que é uma profissão – competência, vocação, licença, independência e autorregulação.

É necessário avaliar também o processo de desenvolvimento e organização do proletariado, que na sociedade industrial europeia alçou a condição de assalariamento a uma identidade social. Castel (2015, p. 452) chamou de “[...] apoteose da sociedade salarial” a extensão do assalariamento aos demais setores de trabalho – incluindo o chamado trabalho de colarinho branco –, o que esmaece o ideário das profissões tradicionais independentes e autorreguladas.

O processo histórico tornou mais imbricadas as definições e as diferenciações entre os profissionais liberais e os trabalhadores assalariados e mesmo as profissões mais valorizadas passaram a demandar um assalariamento – como médicos, que passaram a requerer fazer jus a direitos trabalhistas; e engenheiros,

que passaram a reivindicar vantagens empregatícias como as da classe operária, ainda que buscando alguma diferenciação em relação a ela.

Nesse sentido, passados dez anos desde o famoso texto, o próprio Enguita (2001) apresentou reflexões diferentes sobre a profissionalidade docente com um posicionamento com o qual inclusive compactuo. Este autor definiu três modelos de profissões: o liberal – centrado na autonomia do profissional perante o seu público e exemplificado na medicina, advocacia e arquitetura; o burocrático ou organizacional – centrado na atuação nas agências do Estado e exemplificado nas corporações militares, diplomatas e juízes; e o democrático – centrado “[...] no compromisso com os fins da educação, com a educação como serviço público” (ENGUITA, 2001, p. 55, tradução nossa), no qual incluiu a profissão docente. Sob essa concepção, a docência afirma-se como uma profissão que se diferencia das profissões estabelecidas e se reconhece no compromisso em atuar *para* e *com* o seu público.

O debate sobre proletarização *versus* profissionalização da docência, enquanto interesse desta pesquisa, traz a percepção de Petrelli (2010), para quem a proletarização significa o processo de mercantilização – compra e venda – da força de trabalho dos docentes e, portanto, tem como par dialético a desproletarização, ou seja, a recomposição do controle sobre o próprio trabalho, e não a profissionalização. Neste sentido, proletarização e profissionalização não são categorias necessariamente excludentes e estanques.

A complexidade sobre como a docência foi sendo constituída historicamente leva a considerá-la sob uma articulação – não sucessiva e até conflitiva – de identidades entre trabalhador e profissional (PETRELLI, 2010). Essa posição coaduna com os escritos de Cabrera e Jáen (1991) na defesa de que o trabalho docente seja analisado em sua especificidade, posto que os educadores são irreduzíveis a profissionais clássicos e a trabalhadores manuais.

Compreender o trabalho docente nos Institutos Federais provocou também a buscar outras explicações que têm sido colocadas em relação ao tema. Assim, a pesquisa foi situada, brevemente, em relação às tendências dos estudos sobre educação, trabalho docente e o trabalho docente nos IFs, tendo em vista às análises apresentadas ao longo da tese.

Os estudos mapeados envolvem dois segmentos definidos. Um primeiro, denominado de *referências fundamentais*, que constituem as lentes teóricas com as quais analisei a problemática. Estas, eventualmente, podem até ser alocadas em

tradições teóricas diferentes; porém, têm em comum um posicionamento crítico sobre a educação e o trabalho docente, com um conhecimento calcado nas relações concretas em que essas categorias se dão. O segundo tipo de estudos, denominado de *referências de interlocução*, refere-se aos que tematizaram essencialmente o trabalho docente nos Institutos Federais e com os quais travei os debates de análise da problemática, seja concordando seja discordando delas.

Começo esse mapeamento pela História do trabalho docente. Nóvoa (1991) investigou o longo processo de desenvolvimento dessa profissão no continente europeu junto ao processo social de organização da escola até se chegar ao modelo de escola moderna estatal, que resiste desde o século XVIII até a atualidade em seus aspectos essenciais. Desse trabalho foi pertinente apreender, para a condição do trabalho docente na carreira de Magistério do EBTT, a constituição da profissão docente em estreita relação com os objetivos socialmente traçados para as escolas, as quais, por sua vez, eram parte de um projeto de sociabilidade – à época, a sociabilidade dos Estados-Nação, da moral não religiosa e da Revolução Industrial.

Considerando a complexificação da escola na contemporaneidade, Oliveira, D. (2010, p. 1) apontou uma definição ampliada de trabalho docente, como “[...] todo ato de realização no processo educativo”, o que significa considerar como docentes todos os sujeitos envolvidos com esse ato, quais sejam, “[...] professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros”. É impossível negar que tanto a escola quanto o ato educativo complexificaram-se e que mais sujeitos passaram a exercer o trabalho docente. Porém, no presente estudo, assim como em tantos outros do campo da educação, qualquer referência ao trabalho docente estará aludindo somente ao trabalho dos professores e professoras.

Neste sentido, o trabalho docente foi compreendido à luz de Tardif e Lessard (2014) como uma profissão de interações humanas; um trabalho *sobre, com e para* outros seres humanos. Esses autores consideram a docência como uma profissão com seu movimento próprio de organização, o que levou a buscar e situar a(s) especificidade(s) do trabalho docente problematizado nesta tese.

Melo (2010) aponta a natureza dos processos de trabalho dos docentes da Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada a contextos do campo profissional e/ou a atividades teórico-práticas, bem como à relação com práticas pedagógicas variadas, como aulas práticas, visitas técnicas, orientações a projetos,

pesquisas aplicadas, que tornam a atuação docente mais flexível e horizontal com os estudantes e os contextos de trabalho. O estudo dessa autora contribuiu ainda nas discussões sobre o trabalho docente quando do início da construção da política dos IFs e nas expectativas acerca dessas instituições.

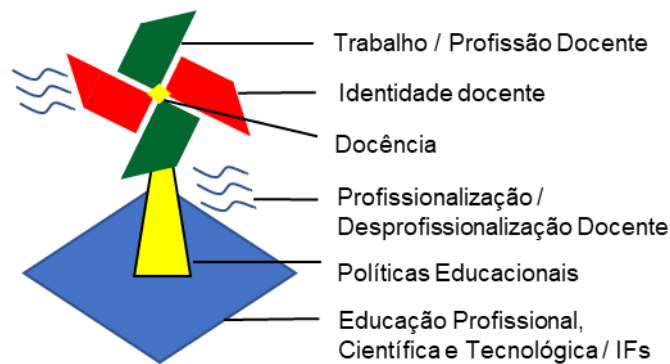
O debate também levou a conhecer discussões sobre as identidades docentes, com base nas definições de Dubar (2005, 2010), que trata sobre a socialização profissional, processo este que reúne percursos de vida, trajetórias de formação e situações de trabalho para compor as identidades profissionais. Nesse ínterim, Garcia (2010), também inspirada naquele autor, definiu a identidade docente como a expressão de posições de sujeito, experiências e características atribuídas socialmente e pelos próprios docentes, e que os identificam e ao mesmo tempo os diferenciam como categoria profissional.

Com uma concepção mais específica, Lawn (2001, p. 119), pautado no contexto educacional da Inglaterra, compreendeu a identidade docente como uma expressão da tecnologia do trabalho, “[...] enquanto uma forma de moldar e gerir professores” a fim de que encarnem os objetivos e realizem os propósitos educativos das instituições, e cuja influência sobre o trabalho dos professores, para este autor, pode ser mais efetiva do que a reestruturação de componentes físicos e organizacionais da escola. Essas três percepções sobre as identidades docentes permearam reflexões neste estudo.

As concepções desses autores fundamentam o posicionamento sobre a problemática desta pesquisa, no sentido de perseguir a constituição da profissionalidade docente nos Institutos Federais entre as definições dadas pelas políticas para a carreira de Magistério do EBTT, os dispositivos institucionais de gestão do trabalho e os sentidos dos profissionais sobre essa atividade. Essas referências, portanto, são a base para interpretar a problemática da pesquisa, aliado aos desafios de contextualizar os conceitos, definindo os seus sentidos, os quais fazem parte da realidade pesquisada.

Traduzindo em linguagem visual (Figura 1), as referências fundamentais da pesquisa foram como um cata-vento, através de seus conceitos, integrados e em movimento, irradiando para a interpretação da problemática.

Figura 1 - Referências Fundamentais da pesquisa

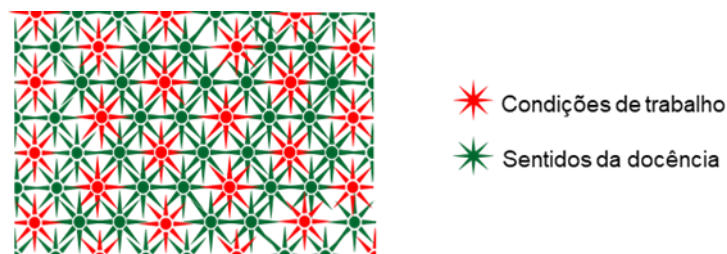


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os estudos que compõem as referências de interlocução da pesquisa são artigos<sup>6</sup>, teses e dissertações<sup>7</sup>, que discutiram aspectos atinentes às condições de trabalho e aos sentidos da docência nos IFs, publicados até meados do ano de 2019, chegando a um total de 24 trabalhos, com 14 artigos de periódicos, 5 dissertações e 5 teses.

Novamente pensando em uma ilustração de como essas referências relacionaram-se com a produção da tese, apresenta-se uma tecitura de fuxicos, uma arte popular comum no Nordeste brasileiro – pequenas trouxinhas feitas de retalhos de tecidos que, costuradas umas às outras, formam mosaicos de padrões e cores variados. Na ilustração (Figura 2), cada fuxico tem seu formato particular, mas, quando unidos, compõem outro mosaico de formato diferente; da mesma maneira as referências de interlocução trouxeram contribuições à pesquisa; porém, com especificidades das instituições estudadas, o que requereu uma relação de aproximação, mas também de distanciamento.

Figura 2 - Referências de Interlocução da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

<sup>6</sup> Disponibilizados no Portal de Periódicos da Capes ([www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)).

<sup>7</sup> Disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) (<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>).



As referências de interlocução foram organizadas em dois eixos temáticos, nominados “Condições de trabalho nos IFs”, com 17 estudos, e “Sentidos da docência nos IFs”, com 7 trabalhos (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número de trabalhos (artigos, dissertações e teses) das Referências de Interlocução, por Eixo temático



Fonte: Portal de Periódicos Capes; BDTD (2019).

O primeiro eixo temático reúne 17 estudos sobre as condições de trabalho docente nos IFs, sendo 8 artigos, 5 dissertações e 4 teses, que pautaram diversos aspectos, tais como: a política do RSC; situações de sofrimento, prazer e qualidade de vida no trabalho; relações entre o trabalho e o princípio de verticalização dos IFs; condições de precarização, intensificação e autointensificação e racionalização do trabalho. Nesses estudos, as abordagens deram-se bem próximas ao sentido de condições de trabalho definido por Oliveira, D. e Assunção (2010) como recursos de trabalho e de emprego.

O quadro apresentado no Apêndice A discrimina sucintamente esses trabalhos, destacando o tipo de estudo – artigo, dissertação ou tese –, autores, título e ano de publicação. A periodização mostra que as publicações iniciaram-se no ano de 2011 e ampliaram-se após o ano de 2015 – 13 dos 17 trabalhos foram publicados entre esse ano e 2018, contra 4 publicados entre 2011 e 2014.

A atuação docente em cursos dos dois níveis de ensino foi problematizada como objeto de pesquisa principal em apenas 3 desses trabalhos – Santiago (2015), Floro (2016) e Oliveira, B. (2016) –, ainda que em alguns outros, como Silva, R. e Bodart (2015), Lima, N. e Cunha (2018) e Costa, E. (2016) a questão tenha emergido. Com os demais estudos, que abordaram um ou outro aspecto tematizado na pesquisa, a interlocução deu-se considerando as suas contribuições para ampliar o olhar sobre a condição do trabalho docente no IF Baiano.

As categorias de análise mais utilizadas no eixo “Condições de trabalho nos IFs” foram sobre intensificação, precarização, condições de trabalho, controle sobre o trabalho e saberes docentes. As categorias menos recorrentes trouxeram sobre aumento de responsabilidades, avaliação de desempenho, bem-estar e mal-estar no trabalho, complexidade, complexificação das atividades, compromisso, flexibilidade, gerencialismo e neoliberalismo, gestão do trabalho docente, legalismo, qualidade de vida, racionalização, sofrimento, valorização na carreira e vinculação institucional dos docentes. Essas categorias foram traduzidas em uma nuvem de palavras (Figura 3) na qual se pode constatar visualmente que os temas da intensificação e precarização do trabalho docente têm ganhado mais acento do que outros, como os saberes e a complexidade do trabalho.

Figura 3 - Categorias dos estudos do eixo “Condições de trabalho nos IFs”



Fonte: Portal de Periódicos Capes; BDTD (2019).

O segundo eixo temático foi denominado “Sentidos do trabalho docente nos IFs”, com 7 estudos – 6 artigos e 1 tese –, apresentados brevemente no quadro disposto no Apêndice B. Também entre esses estudos, a periodização mostra um aumento da produção sobre o tema nos anos mais recentes – foram encontrados 2 trabalhos publicados entre 2011 e 2014 e 5 entre os anos 2015 e 2018.

Esses estudos analisaram a docência nos IFs buscando afirmar sua especificidade, sua identidade própria, construída a partir das histórias de vida profissional de seu corpo docente e das características de suas instituições. Com alguns deles realizei uma interlocução mais próxima, cuja abordagem trouxe categorias comuns à presente pesquisa, como a profissionalidade docente (JARDIM, 2018; SILVA, S.; SOUZA, 2017) os saberes e a identidade dos docentes da

Educação Profissional (FARTES; SANTOS, 2011). O diálogo foi pertinente para compreender e interpretar os sentidos que os docentes do IF Baiano dão ao seu trabalho, bem como para pensar em possibilidades de contribuição da tese à realidade pesquisada.

As categorias de análise mais abordadas no eixo dos “Sentidos da docência nos IFs” foram identidade, profissionalidade docente e desenvolvimento profissional. Com uma incidência menor, também foram abordados a autonomia, histórias de vida profissional, objetivismo, produtivismo, profissionalização, representações sociais, saberes docentes e teleologia do trabalho docente, conforme ilustrado em nuvem de palavras (Figura 4).

Figura 4 - Categorias dos estudos do eixo “Sentidos do trabalho docente nos IFs”



Fonte: Portal de Periódicos Capes; BDTD (2019).

Enfim, com essa literatura relacionada ao tema da pesquisa, colocam-se possibilidades de diálogos que auxiliam na construção dos caminhos e categorias de análise; de conexões quanto aos aspectos semelhantes; de distanciamento quanto ao que dizia respeito às especificidades entre essas pesquisas e a respectiva tese; além de reflexividade, na forma como aponta Bourdieu (2008), de constante vigilância sobre as minhas interpretações e as influências das interpretações dos outros autores sobre suas realidades.

A estrutura da Tese está dividida em seis capítulos. A Introdução, apresentando a proposta do debate e situando a tese no conjunto dos estudos em educação e trabalho docente. Em “Caminhos”, a proposta é explicitar o percurso metodológico da pesquisa, cujos materiais, métodos e referências são tantos e tão colados à construção do trabalho que requereram um espaço somente para isso.

A análise da problemática considera três dimensões, imbricadas e interdependentes, separadas apenas por razões metodológicas para suportar o

texto. Essas dimensões supõem que a condição do trabalho docente no IF Baiano tem uma história e acontece em um lugar – ou Contextos – sob condições determinadas – ou (In)Definições – e é realizada por pessoas em uma realidade concreta – nos seus Sentidos. Em um esforço de ilustração (Figura 5), esses capítulos são tidos como partes de um todo.

Figura 5 - As relações entre as dimensões da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os “Contextos” perseguem elementos antecedentes à constituição da profissionalidade docente nos IFs. O “fio de Ariadne” para essa reconstituição baseia-se nas legislações para esse público, alinhadas às diversas formas educacionais que as instituições federais de educação profissional brasileiras já assumiram em suas histórias. Além disso, discutem os IFs em termos de sua institucionalidade, dimensão e objetivos como política pública educacional, situando-se o IF Baiano nas configurações gerais dessas instituições e ao mesmo tempo em sua constituição particular.

As “(In)Definições” caracterizam a docência na carreira de Magistério do EBTT, quando necessário, tendo como referência especificidades do IF Baiano, no que tange à organização da carreira e aos mecanismos de organização e controle do trabalho.

Os “Sentidos” aludem às percepções dos docentes do IF Baiano sobre sua profissionalidade, entre perspectivas de profissionalização, de desprofissionalização e de reprofissionalização, ou da profissionalidade da carreira de Magistério do EBTT, compreendidas como uma subjetividade compartilhada por esse grupo social e calcada em relações sociais concretas da condição do seu trabalho.

E já concluindo o debate, as “Considerações Finais” revisitam os objetivos, o percurso e os resultados da pesquisa e apontam lacunas e perspectivas de abordagem da problemática, visando concluir essa etapa para que novas interrogações sobre o tema possam ser colocadas.

## 2 CAMINHOS

Os caminhos não caem do céu. É preciso construí-los.

(SILVA, V., 2013, p. 60)

Dizer do percurso metodológico desta pesquisa como "Caminhos" implica várias intencionalidades e significados. Primeiro, de haver um percurso, não um mero aglomerado de técnicas e métodos, vislumbrando-se um lugar a chegar – um objetivo a ser alcançado afinal. Também, de um processo de buscar, dentre as muitas referências disponíveis, construir possibilidades de interpretação do real – como também alude a epígrafe. Por fim, de tomar a autoria deste trabalho como um modo de caminhar, reconhecendo-o mediado pela reflexividade entre objetividade e subjetividade, entre os dados do campo e a minha interpretação (BOURDIEU, 2008; VAN ZANTEN, 2004).

Metodologicamente, esta pesquisa é definida como qualitativa, dada a prevalência de características como busca da objetividade, análise de microprocessos, flexibilidade nas técnicas de coleta de dados, heterodoxia na análise dos dados e uso da imaginação e intuição nas interpretações da realidade (MARTINS, 2004), embora também não tenha dispensado da integração de aspectos qualitativos e quantitativos, como propõem Bourdieu (2008), Brandão, Z. (2008) e Dal-Farra e Lopes (2013).

Considerando as categorizações de Santos, A. (2007), esta pesquisa define-se como analítica, quanto aos objetivos; de campo e bibliográfica, quanto às fontes de dados; e documental, bibliográfica e de levantamento – por meio de entrevistas e questionários –, quanto aos procedimentos de coleta de dados.

A construção da pesquisa e interpretação da problemática inspira-se na abordagem de Norbert Elias (1994-, 2006, 2014) que traz conceitos como figuração, um conjunto de relações sociais partilhadas entre indivíduos de modo a evitar a oposição entre indivíduo e sociedade<sup>8</sup>; processos sociais, como transformações de longa duração das figurações, em direções possíveis e reversíveis, que podem ser contraditórios e não têm objetivos nem fins pré-determinados; e interdependência

---

<sup>8</sup> Nas palavras do autor: “[...] as sociedades não são nada mais que figurações de homens interdependentes. Hoje em dia, utiliza-se com frequência [sic], nesse contexto, o conceito de ‘sistema’. Mas enquanto não pensarmos em sistemas sociais como sistemas de indivíduos, o uso desse conceito nos leva a flutuar no vazio” (ELIAS, 2014, p. 43).

das relações humanas, como o equilíbrio de forças no qual as ações sociais dão-se relacionalmente, ou seja, que as ações sociais são fruto das *relações de forças* em um dado contexto histórico, não ocorrendo por livre vontade dos indivíduos.

Além da pesquisa bibliográfica, já apresentada anteriormente, a jornada da pesquisa combina diversos métodos e dados, intentando uma triangulação (DAL-FARRA; LOPES, 2013; GÜNTHER, 2006) entre pesquisa documental e de campo, com entrevistas e questionários.

## 2.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental é definida como um levantamento e análise de documentos – escritos ou não – sobre os quais não foi realizado nenhum tratamento (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015) e isso, de forma geral, diferencia-a da pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). Chizzotti (1995) aponta sua importância para a realização de pesquisas sistemáticas e integradas a pesquisas de campo. No contexto deste estudo, por meio da pesquisa documental, foi possível debruçar-me sobre os documentos escritos que estruturam o trabalho docente nos Institutos Federais e no IF Baiano para assim caracterizar a sua condição e indagar os seus sentidos de organização.

Primeiramente, foi feito um levantamento da documentação necessária, considerando as fontes e materiais sistematizados no Apêndice C. A partir de dados coletados do Diário Oficial da União (DOU), foi possível mapear os direcionamentos legais dos IFs desde os movimentos que antecederam a sua criação, incluindo legislação referente à época dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs, respectivamente) e de quando seus docentes ainda pertenciam à carreira de Magistério de 1º e 2º graus.

Da Plataforma Nilo Peçanha, ambiente virtual que disponibiliza as estatísticas oficiais referentes aos IFs, foram coletados dados relativos a essas instituições, em geral, ao IF Baiano e ao *Campus* Guanambi, agregando os dois níveis de ensino. A busca nessa plataforma reduziu possíveis enganos com superposição de dados, caso fossem coletados em outras fontes, posto que no Brasil geralmente os dados educacionais são organizados segundo os níveis de ensino e os IFs aparecem tanto

nos anuários relativos à educação básica técnica profissional, quanto nos anuários da educação superior.

Os dados do Portal da Transparência Pública do Governo Federal permitiram compor um quadro com as informações funcionais dos docentes do IF Baiano *Campus* Guanambi, o que facilitou o trabalho de identificação dos sujeitos da pesquisa e enquadramento dos dados da entrevista e ainda reduziu o dispêndio de tempo e de trabalho solicitando essas informações aos entrevistados. Do Portal do IF Baiano foram coletados dados institucionais e do *Campus* Guanambi, bem como normatizações que incidem sobre o trabalho docente nesses espaços e fundamentaram a caracterização da organização do trabalho docente nesse Instituto.

Do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017b) (INEP) foram coletados dados referentes à oferta educacional da EPTNM e da Educação Superior nos IFs e no IF Baiano no período 2008-2017. Do Portal da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), instância reguladora dos IFs no Ministério da Educação (MEC), foram acessados dados e documentos que informaram o projeto institucional dos IFs e suas políticas dirigidas ao trabalho docente.

Dos portais eletrônicos do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) e da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Proifes), foram coletados documentos sindicais de interesse à esfera docente, destacando as pautas de mobilizações entre os anos 2008 e 2017 e especialmente os relativos às greves docentes dos anos de 2011 e 2012.

E, por fim, foram coletados dados por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), plataforma eletrônica vinculada à Controladoria Geral da União (CGU), relativos aos docentes dos IFs. Nesta plataforma, junto ao MEC foram obtidos dados referentes ao número de docentes da carreira de Magistério do EBTT de todo o país relativos aos anos 2014 a 2017. Junto ao IF Baiano, foram obtidos dados deste Instituto e seu *Campus* Guanambi sobre o número de docentes e posição na carreira de magistério, casos de adoecimentos e afastamentos docentes para qualificação, tendo sido negado o acesso às



informações sobre vagas ofertadas e contratações docentes em concursos públicos da instituição, as quais foram encontradas no próprio portal do IF Baiano.

Na interpretação da problemática da pesquisa, os documentos foram importantes fontes de informações que serviram de referenciais para a triangulação dos dados e, ainda, como portadores das expectativas oficiais sobre o trabalho docente nos IFs, para análises e interpretações sobre os sentidos de profissionalidade – profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização – que expressavam para os docentes da carreira de Magistério do EBTT.

## 2.2 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo justifica-se em uma expectativa de ir além do desenho da política em seu contexto documental. Inspirada no que Shiroma e Evangelista (2017)<sup>9</sup> apontaram sobre a utilização de fontes documentais nas pesquisas em educação, os documentos são uma evidência histórica, não a política em si; eles são constituídos e constituintes do momento histórico que os criou. A análise de políticas públicas requer considerar outros elementos que as conformam, o que no contexto da presente pesquisa significou buscar contemplar as políticas para o trabalho docente nos IFs *em seu acontecendo*, através da pesquisa de campo em um Instituto Federal, nas percepções dos sujeitos que encarnam essa condição.

A pesquisa de campo aconteceu no primeiro e segundo semestres de 2017, com aplicação dos questionários e realização das entrevistas. O mapeamento dos potenciais sujeitos da pesquisa deu-se a partir de uma lista divulgada pelo próprio *Campus* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO *CAMPUS* GUANAMBI, 2017) complementando as informações com dados do Portal da Transparência do Governo Federal.

Dentre as dificuldades para a realização da pesquisa de campo, considero alguns impactos sobre os dados coletados, apontando para o contexto da época, quando estavam sendo gestados os processos de cortes e contenções de recursos das Instituições Federais de Ensino (IFEs), impostos pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016) – do chamado “Novo Regime Fiscal”, conhecido como “emenda do teto de gastos” – e sua opção de desinvestimento em educação pública –, além

---

<sup>9</sup> Informação fornecida em Mesa-redonda durante o IX Encontro Brasileiro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado), Campinas, 2017.

de um contexto de temeridade pelo futuro dos IFs e da vida profissional dos servidores, com a ascensão no Governo Federal de grupos políticos historicamente não muito inclinados às pautas da educação pública.

Ao entrar nesse campo, propus-me a um exercício de reflexão sobre os próprios preconceitos em torno do tema e da realidade a pesquisar, sendo necessário refletir sobre as minhas motivações para realizar essa pesquisa; visões de mundo e conhecimentos teóricos sobre as condições do trabalho docente no cenário brasileiro e nos IFs e, especialmente, refletir seriamente sobre a problematização principal da pesquisa – a docência em cursos dos dois níveis de ensino. Fez-se necessário pensar, também, minha atuação frente a possíveis situações pessoais, que envolvem diferenças de gênero, raça, regionalidade e algumas especificidades de cunho mais profissional, como a minha área de atuação docente, o *campus* ao qual pertencço e perspectivas as quais defendo nos espaços de disputa de projeto(s) institucional(is) para o IF Baiano.

Nesse sentido, procurei constituir uma postura, enquanto pesquisadora, que fosse discreta, de aceitação, a ponto de permitir que pontos de vista divergentes aos meus pudessem emergir com tranquilidade; porém, sem precisar negar quem sou e o que penso<sup>10</sup>. Acredito que esse objetivo foi alcançado, dada a aceitação dos colegas em participar da pesquisa.

### 2.2.1 O lugar

Conforme Tardif e Lessard (2014, p. 10), a pesquisa social sobre o trabalho docente, na qual esta se reconhece, é essencialmente local, ou seja, “[...] os ‘fatos sociais’ estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos”. Isto significa que esta tese foi elaborada em estreita relação com a realidade social particular do IF Baiano, que tem suas especificidades, mas também expressa a condição do trabalho docente nos IFs.

O IF Baiano foi escolhido como unidade representativa de análise devido ao meu imbricamento com essa instituição, à diversidade de cursos oferecidos e por todos os seus docentes pertencerem à carreira de magistério do EBTT,

---

<sup>10</sup> A esse respeito os estudos antropológicos prestaram orientações importantes, sobre o processo de entrada em campo. Destaco os apontamentos de Geertz (1973) quanto à interpretação cultural e à construção do objeto de pesquisa em estreita relação com a cultura interpretada; e de Noblit (1995), sobre o envolvimento do pesquisador com seu tema de estudo.

independentemente do nível de ensino em que atuam, aspecto que não é comum a todos os IFs. Esse foi um dos pressupostos na contribuição de melhores condições para a análise, pois todos os docentes desse IF estão sujeitos a serem convocados a atuar em cursos dos dois níveis de ensino.

Dentre os *Campi* do IF Baiano, o *Campus* Guanambi foi o lugar escolhido para analisar a problemática, porque dispõe de um corpo docente que atende a uma oferta que vai desde cursos de EPTNM, integrados e subsequentes, nas modalidades de ensino regular e de EJA, a cursos de graduação de licenciatura, bacharelado e tecnologia e de pós-graduação, de especialização e mestrado. Esta era a configuração mais complexa de organização do trabalho docente no IF Baiano no momento da coleta de dados.

Embora efetiva no mesmo IF, não sou lotada no *Campus* Guanambi, por isso adentrar esse espaço significou estar em um ambiente de pouco pertencimento, ao qual pouco conhecia e era conhecida. As referências que eu tinha, depois atestadas pessoalmente, eram de uma instituição cujas condições de trabalho eram no mínimo satisfatórias, tanto em estrutura física quanto em organização pedagógica. Assim, a escolha por estudar um local com essas condições materiais e pedagógicas de trabalho promoveu um viés interessante à pesquisa, no sentido de perceber sobre o que falam os docentes quando não precisam pontuar sobre más condições pedagógicas e infraestruturais de trabalho.

Até o ano de 2008, o *Campus* Guanambi era a Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, uma autarquia, criada em 1993, começando suas atividades pedagógicas em 1995 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO *CAMPUS* GUANAMBI, 2011) em um espaço pensado para ser especificamente uma escola de formação profissional agrícola e agrária, localizado no distrito de Ceraíma, zona rural, cerca de 20 km do centro da cidade.

Conforme dados do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2016d), até 2016 a infraestrutura física do *Campus* incluía salas para os diversos setores administrativos e de apoio técnico-pedagógico; 33 salas de aula – cada uma com, pelo menos, cadeiras estofadas em quantidade suficiente para os estudantes, mesa e cadeira para docentes, armário, aparelhos para apresentação multimídia, ar condicionado e caixa de som instalados; salas de coordenação de cursos; gabinetes para docentes; biblioteca; 16 laboratórios didáticos das diversas áreas de conhecimento – inclusos 5

laboratórios de informática e diversos laboratórios de campo (Unidades Educativas de Produção) com experimentos agrícolas e tecnológicos; auditório; refeitório; áreas agrícolas e de criação de animais; alojamento para estudantes; áreas de lazer e de práticas desportivas para estudantes e servidores; e setor médico. Até esse período contava com 103 servidores do quadro técnico-administrativo, de contratação efetiva, para o apoio técnico, administrativo e pedagógico às atividades fins da instituição.

O IF Baiano *Campus* Guanambi, assim como os demais *Campi* do IF Baiano, conta com programas de apoio e incentivo às atividades de ensino, pesquisa e extensão através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Capes, junto aos docentes e estudantes do curso de licenciatura; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão (Pibiex), nas modalidades Júnior para estudantes da EPTNM e Superior para estudantes de graduação, com financiamento institucional; e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), nas mesmas modalidades do Pibiex, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E conta ainda com programas de apoio ao ingresso e permanência estudantil, que abrangem desde o apoio financeiro-material ao desenvolvimento de espaços que visam discutir e garantir a permanência de grupos sociais minoritários na instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019a). Uma fotografia de vista aérea (Figura 6) mostra uma parte dessa instituição, na qual está concentrada a maior parte de seus prédios administrativos e didáticos.

Figura 6 - Vista aérea do IF Baiano *Campus* Guanambi (2017)



Fonte: Núcleo de Comunicação (NUCOM) IF Baiano *Campus* Guanambi (2017).

A oferta de cursos de Educação Superior no IF Baiano *Campus* Guanambi, assim como nos demais *campi* existentes à época, foi iniciada no ano de 2010, junto aos cursos de EPTNM que já existiam. Este *Campus* foi o primeiro do IF Baiano a ofertar curso de pós-graduação de mestrado, a partir de 2015. Observando os cursos ofertados na instituição no ano de 2018 (Quadro 1), é possível notar uma verticalização em torno das grandes áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra e Educação, como esperado pela política que desenhou o modelo de formação dos IFs, ainda que, até o momento de conclusão desta tese, o *Campus* não tenha observado a recomendação legal (BRASIL, 2006a) de que pelo menos 10% das vagas dessas instituições devem ser destinadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA).

Quadro 1 - Cursos ofertados no IF Baiano *Campus* Guanambi (2018)

Modalidade	Nível de ensino	Tipo <sup>1</sup>	Curso
Presencial	Educação Básica	FIC <sup>2</sup>	Agricultor orgânico
			Estratégias pedagógicas para inclusão [...]
			Produção de mudas frutíferas
		EPTNM Integrado	Técnico em Agroindústria
			Técnico em Agropecuária
			Técnico em Informática para Internet
		EPTNM Subsequente	Técnico em Agricultura
			Técnico em Zootecnia
		Educação Superior	Graduação - Bacharelado
	Graduação - Licenciatura		Química
	Graduação - Tecnologia		Agroindústria
			Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Pós-Graduação – <i>lato sensu</i>		Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática
Pós-Graduação – <i>stricto sensu</i>	Mestrado Profissional em Produção Vegetal no Semiárido		
Educação à Distância (EaD)	Educação Básica	EPTNM Subsequente	Técnico em Vendas
			Técnico em Mídias digitais

<sup>1</sup> Inclui Etapa / Fase / Curso / Programa.

<sup>2</sup> Os cursos FIC não são de oferta permanente, por isso este número é variável.

Fonte: (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019a).

Para além de uma contextualização sobre o atendimento educacional do IF Baiano *Campus* Guanambi, os dados acima indicam a amplitude de atuação dos

docentes desse *Campus*, que vai desde cursos FIC, com terminalidade mínima requerida de ensino fundamental, à pós-graduação de mestrado.

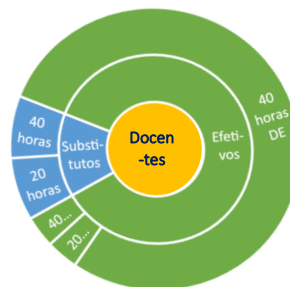
No contexto dos *Campi* do IF Baiano, o corpo docente do *Campus* Guanambi em 2018 era o segundo em maior número de profissionais e em maior número de mestres e o terceiro em maior número de doutores (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019a). Conforme as informações desse *campus*<sup>11</sup> (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO *CAMPUS* GUANAMBI, 2017), em 2017 contavam-se 103 docentes, os quais possuíam as seguintes titulações: 2 com graduação, 14 com especialização, 55 com mestrado e 32 com doutorado ou pós-doutorado (Gráfico 2); com os seguintes regimes de contratação: 97 efetivos, dos quais, 95 com Dedicção Exclusiva (DE), um de 40 horas e um de 20 horas; e seis substitutos (Figura 7).

Gráfico 2 - Maior titulação dos docentes do IF Baiano *Campus* Guanambi (2017)



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Guanambi (2017).

Figura 7 - Regimes de contratação docente no IF Baiano *Campus* Guanambi (2017)



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Guanambi (2017).

<sup>11</sup> Os dados da Plataforma Nilo Peçanha, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b) confirmam o mesmo quantitativo de docentes para o ano de 2018; porém, nestes não encontrei detalhes sobre a sua condição funcional, por isso neste caso utilizei os dados institucionais.

Pela sua verticalização, o *Campus* Guanambi está entre os *campi* do IF Baiano cuja maioria dos docentes atua ao mesmo tempo em cursos de nível básico profissional e superior. Os quantitativos de docentes sob essa condição sofreram alterações nas mudanças dos semestres em que foi realizada a pesquisa de campo. Havia 103 docentes vinculados ao *Campus* no semestre 2017.1, entre efetivos e substitutos, destes, 25 efetivos, cerca de 24,3% estavam afastados das atividades regulares por motivos diversos (qualificação, maternidade, saúde, entre outros) e não foram considerados como possíveis sujeitos da pesquisa.

Dentre os 78 que estavam em efetivo exercício em 2017.1, 57, cerca de 73%, estavam atuando em cursos dos dois níveis de ensino naquele semestre e 21, cerca de 27%, estavam atuando em cursos de apenas um nível (Gráfico 3). No semestre 2017.2, dos mesmos 103 docentes vinculados ao *Campus*, haviam 24 afastados e 79 em efetivo exercício. Destes, 62, cerca de 78%, estavam atuando em cursos dos dois níveis de ensino e 17, 22%, em cursos de apenas um nível (Gráfico 4).

Gráfico 3 - Número de docentes em atividade no IF Baiano *Campus* Guanambi, na primeira fase da pesquisa, segundo o nível de ensino em que atuam



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

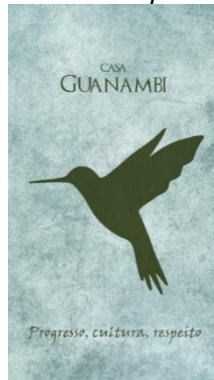
Gráfico 4 - Número de docentes em atividade no IF Baiano *Campus* Guanambi, na segunda fase da pesquisa, segundo o nível de ensino em que atuam



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Como nem só de dados, imagens e estudos terceiros se conhece um lugar, peço licença para colocar uma referência subjetiva<sup>12</sup> sobre o *Campus* Guanambi. Trata-se de uma imagem (Figura 8), publicada em uma rede social do IF Baiano. A postagem apresentou definições sobre os *campi* desse IF inspirada em uma série de televisão que fez bastante sucesso entre os anos 2018 e 2019. Não é necessário conhecer nada sobre a série para interpretar a referência que coube àquele *Campus*. Basta pensar nas palavras usadas para defini-lo: “Casa Guanambi: Progresso, cultura, respeito”.

Figura 8: Referência ao IF Baiano *Campus* Guanambi em mídias sociais



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2019c)

Quanto ao contexto social no qual o *Campus* está inserido, importa dizer que o município de Guanambi é um polo regional no território de identidade do Sertão Produtivo<sup>13</sup>, distante aproximadamente 800 km da capital baiana, Salvador, e 800 km da capital mineira, Belo Horizonte. Em 2014 Guanambi contava com uma população de pouco mais de 85 mil habitantes (BAHIA, 2016), sendo a grande maioria na zona urbana e uma pequena parte na zona rural (PEREIRA, 2016).

Segundo o “Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil”, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013) (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 era de 0,673 (em uma escala de 0 a 1), índice alcançado, primeiramente, graças ao componente “longevidade”,

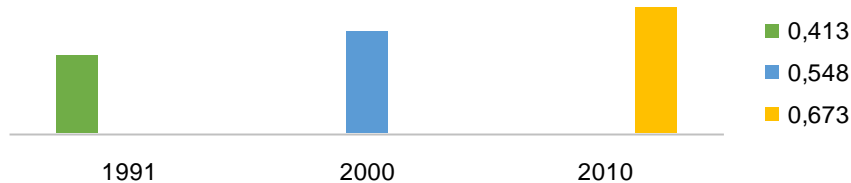
<sup>12</sup> Valho-me da recomendação de Tenti Fanfani (2010, p. 1) de que “[...] quando se quer estudar a ‘condição docente’, deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc.”.

<sup>13</sup> Dezenove municípios compõem esse Território de Identidade: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antonio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi, com uma população de aproximadamente 495 mil habitantes até 2014 (BAHIA, 2016).



seguido pela “renda” e por último pela “educação”. O desempenho no desenvolvimento humano até o ano de 2010 é considerado “médio”, vindo em um contexto de melhoria desde o início dessa série de dados (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Evolução do IDHM (Guanambi, 1991-2010)



Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013).

A região tem como bioma preponderante a caatinga, clima seco, semiárido e subúmido, com temperaturas em torno dos 23 graus em média, que variam dos 16 aos 45 graus. Economicamente, o município tem histórico de produção agrícola, especialmente algodoeira, fruticultura e pecuária, mas com atividades diversificadas entre o comércio, a administração pública, a exploração de argila e, mais recentemente, a geração de energia eólica (BAHIA, 2016; PEREIRA, 2010).

### 2.2.2 Aproximações: os questionários

Nesta pesquisa, o questionário fez-se pertinente e como auxiliar das entrevistas, atentando ao que sinaliza Brandão, Z. (2008) quanto à possível integração desses instrumentos, apesar das suas vinculações a pesquisas quantitativas. A elaboração e aplicação dos questionários teve como base estudos que tematizaram ou fizeram uso deles, como Chizzotti (1995), Gil (2008), Lapo e Bueno (2003) e Reis, A. *et al.* (2015), no que tange à organização do roteiro, ao necessário controle da subjetividade na formulação das perguntas, à organização gráfica e à realização de pré-teste do instrumento.

O questionário da pesquisa foi aplicado no primeiro semestre de 2017, quando da primeira ida a campo, proposto apenas aos docentes do IF Baiano *Campus* Guanambi que estavam atuando concomitantemente nos cursos de Educação Superior e de EPTNM.

Antes da aplicação com os sujeitos da pesquisa, o modelo do questionário foi testado com dois docentes voluntários de outro *Campus* do IF Baiano, que também atuavam em cursos de dois níveis de ensino e fizeram sugestões de mudanças para que as questões estivessem suficientemente claras.

O instrumento contém 14 questões, organizadas em duas partes, com possibilidades de respostas abertas e fechadas. A parte I, “Identificação”, contém três questões<sup>14</sup>, quanto à idade e formação dos participantes; a parte II, “Questões”, contém 11 perguntas sobre experiências de trabalho anteriores ao ingresso no IF Baiano, cursos em que atuavam na instituição e opiniões sobre suas condições de trabalho e a atuação em cursos dos dois níveis de ensino. As respostas dos questionários foram elaboradas pelos próprios sujeitos sem a presença da pesquisadora. Ao responder ao questionário, era possível deixar campos de resposta em branco, caso o desejassem, mas isso aconteceu muito pouco.

Foram entregues 62 questionários, a todos os 57 docentes que estavam atuando em cursos dos dois níveis de ensino no *Campus* naquele semestre letivo e a mais 5 docentes que estariam sob esta condição no período letivo seguinte e aceitaram contribuir com a pesquisa. Destes, foram recebidos 51 questionários, que corresponde a 82% de respostas obtidas, contra 11 não devolvidos, correspondentes a 18% dos questionários entregues (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Número de questionários recebidos e não recebidos



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com os dados obtidos foi possível caracterizar um perfil mais específico dos docentes que atuam em cursos dos dois níveis de ensino no IF Baiano *Campus* Guanambi e obter uma visão geral das percepções sobre a sua condição de trabalho sob um tratamento quantitativo.

<sup>14</sup> Como outras informações mais detalhadas já tinham sido obtidas nos portais eletrônicos, não foi necessário solicitar maiores dados de caracterização pessoal ou profissional.

Além disso, adentrar ao campo utilizando esse instrumento, além de ter permanecido nesse espaço por duas semanas, foi uma boa forma de fazer-me conhecer entre os sujeitos da pesquisa e os demais docentes do *Campus*, o que contribuiu para a adesão à participação nas entrevistas até de docentes que atuavam em apenas um nível de ensino, o que inicialmente não foi pensado.

Para o tratamento e análise dos dados obtidos, houve participação em um curso básico sobre pesquisas quantitativas<sup>15</sup>, além da busca de estudos que orientam sobre o tema (FERREIRA, P., 2005; SILVESTRE, 2007). Após conhecimento introdutório das abordagens quantitativas de pesquisa em educação, o tratamento dos dados dos questionários deu-se apenas por estatística descritiva, não abordando o trabalho, portanto, sob a estatística inferencial<sup>16</sup>.

### *2.2.2.1 Perfil dos docentes que responderam ao questionário*

Os 51 docentes atuantes nos cursos dos dois níveis de ensino no IF Baiano *Campus* Guanambi em 2017 que responderam aos questionários da pesquisa foram em número quase igual entre os sexos feminino e masculino (Gráfico 7). A maioria dos sujeitos tinha relativamente pouco tempo desde o ingresso na instituição, sendo que, no momento da coleta dos dados, cerca de 51% tinham de zero (um ano incompleto) a cinco anos de serviço na instituição, seguidos de 27% que tinham entre seis e dez anos, 6% que tinham entre 11 e 15 anos, 8% que tinham entre 16 e 20 anos e cerca de 8% que já possuíam entre 21 e 25 anos de serviço na instituição (Gráfico 8).

A maioria dos docentes (cerca de 51%) teve a formação inicial da graduação em bacharelado, seguido pelos que tiveram formação em licenciatura (35%) e em curso de tecnologia (6%). Porém, é interessante perceber um grupo de 4 docentes (8%) que tiveram formação com dupla habilitação de bacharelado e licenciatura ou complementação pedagógica (Gráfico 9).

As titulações desses docentes foram na maioria de mestres (47%), ainda que em proporção próxima à de doutores (43%), seguido de especialistas (8%) e uma

---

<sup>15</sup> “Introdução aos métodos quantitativos aplicados à Educação e Psicologia”, oferecido na Feusp, em 2017.

<sup>16</sup> Basicamente, a estatística descritiva se pauta pela organização e descrição dos dados obtidos, situando os resultados apenas em relação à população estudada. A estatística inferencial busca generalizar os resultados obtidos em uma amostra para toda a população (FERREIRA, P., 2005).

pessoa (cerca de 2%) com formação apenas de graduação. Quanto ao regime de contratação (Gráfico 11), a grande maioria (cerca de 88%) pertencia ao quadro efetivo da instituição contra uma parcela menor de docentes substitutos (12%) (Gráfico 10).

Gráfico 7 – Número de docentes que responderam ao questionário conforme o sexo



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 8 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme o Tempo de serviço no IF Baiano *Campus* Guanambi



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 9 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme o Tipo de formação inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 10 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme a Maior titulação



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 11 - Número de docentes que responderam ao questionário conforme o Regime de contratação



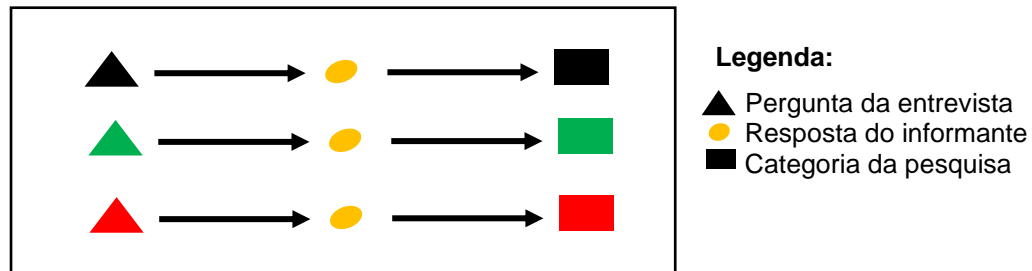
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

### 2.2.3 Diálogos: as entrevistas

Dentre as diversas abordagens sobre o uso de entrevistas nas pesquisas qualitativas, o método da entrevista compreensiva chamou a atenção por propor combinar-se teoria e empiria, em que não deve ser somente a descrição direta da realidade, nem somente a formulação de um modelo no plano das ideias. Conforme Ferreira, V. (2014, p. 981, grifo do autor), as entrevistas compreensivas buscam “[...] evitar quer o dirigismo do modelo de questionário aberto, quer o *laisser-faire* (sic) da entrevista não diretiva”.

Em termos metodológicos, essa perspectiva impôs desafios em ir além de um esquema simples e direto de pergunta-resposta-formulação de categoria (Figura 9), que desemboca na condução de entrevistas como se estivesse administrando um questionário e/ou na interpretação dos dados como se as respostas dos informantes fossem, elas próprias, a teoria (KAUFMANN, 2013).

Figura 9 - A lógica da entrevista administrada como um questionário



Fonte: Kaufmann (2013).

Considerando o que Bourdieu (2008, p. 700) coloca, que o entrevistador deve proporcionar um contexto tranquilizador para a entrevista, a ponto que “[...] a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, e sobretudo, na problemática proposta”, busquei criar um clima de franqueza e confiança com os entrevistados, através de uma linguagem, por vezes, mais informal, até porque se tratava também de uma conversa entre colegas de trabalho. A intropatia como princípio metodológico permitiu uma maior abertura intersubjetiva com os entrevistados, além de qualificar a compreensão da problemática.

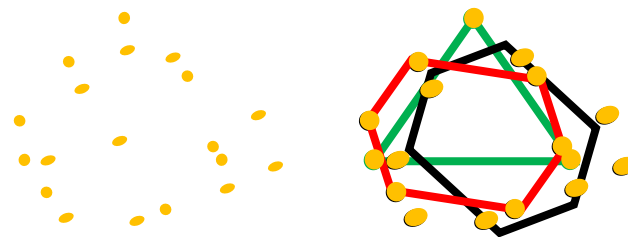
Zago (2011) assinala nesse método uma maneira diferenciada de pensar a relação social no ato de encerramento da entrevista, para além da relação com a interpretação dos dados. Como a entrevista é conduzida como uma conversa, o entrevistador conhece o roteiro previamente e vai, junto com o entrevistado, fazendo o seu rumo – a partir das respostas que recebe, coloca novas perguntas, refaz antigas, vincula a perguntas de outro eixo de questões, etc.

O ato de entrevistar é, portanto, não linear e cada entrevista, mesmo contemplando as mesmas questões, tem uma sequência diferente da outra, porque é realizada conforme o rumo da conversa que também é dado pelos entrevistados. Na interpretação dos relatos e produção dos dados, as unidades de sentido retiradas dos discursos são vinculadas às categorias emergentes e não simplesmente às perguntas que foram feitas – sob o necessário compromisso em vincular as falas ao contexto da enunciação.

Significar esse processo como uma teia demonstra a interdependência entre os sentidos que os indivíduos dão aos temas abordados. Buscando ilustrar essa relação (Figura 10), na primeira figura cada ponto representa uma unidade de sentido, constituindo “[...] quase um oceano sem fim” de dados, como aponta Kaufmann (2013, p. 150). Na segunda figura, cada linha representa as conexões

entre as unidades de sentido, construídas na conjugação de análise do material e reflexão teórica. As categorias representam a seleção que o pesquisador faz sobre os depoimentos para apreender os seus sentidos e expressam a interdependência entre pesquisador e entrevistados; são uma interpretação que alguém faz – em um dado momento, com as lentes teóricas que dispõe – sobre o que outro alguém pensou e disse.

Figura 10 - Relação entre as unidades de sentido e a organização das categorias



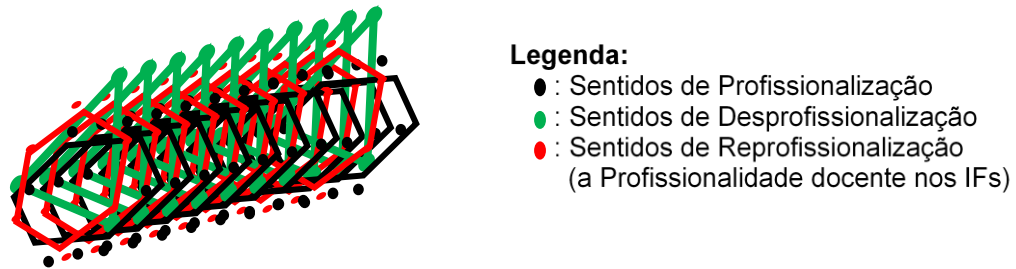
**[As unidades de sentido]**

**[A organização das categorias]**

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As interrelações implicadas no processo de entrevista compreensiva expressam-se como uma rede ou teia, com interconexões entre seus pontos nodais. Extrapolando essa percepção para o processo metodológico da presente pesquisa, com as suas 26 entrevistas, a interdependência entre as categorias nativas (os relatos das entrevistas) e as categorias teóricas (a interpretação da pesquisadora) amplia-se e complexifica-se como uma rede de muitos níveis. Nesse constructo, as categorias centrais não são apartadas entre si, nem mutuamente excludentes: profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização expressam um mesmo processo – a condição do trabalho docente na carreira de magistério do EBTT (Figura 11).

Figura 11 - As relações entre as categorias da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Coloca-se aí a potência da entrevista compreensiva e seu princípio da teorização assentada nos fatos: é uma abstração forjada na concreticidade; é um enunciado teórico no qual se espera que as pessoas não deixem de reconhecer sentidos de si e das suas vidas.

Calcada nesse referencial, desloquei-me a campo para uma entrevista inicial com um docente do *Campus* Guanambi, a fim de experimentar o roteiro de questões, o qual estava voltado essencialmente para a atuação em cursos dos dois níveis de ensino. Aliado a essa experiência, percebi alguns docentes atuantes em cursos de apenas um nível de ensino dispostos a contribuir com o estudo e qualificar as reflexões da pesquisa. Por isso, estendi o convite a todos os docentes do *Campus* e ampliei o *corpus* de questões, incluindo aspectos sobre o processo de institucionalização da antiga Escola Agrotécnica Federal em *Campus* do IF Baiano e a carreira docente.

Essa foi uma decisão acertada para a pesquisa, pois abarcou nuances outras da condição do trabalho nos IFs sob o olhar de quem estava “de fora” dela – ou seja, de quem não estava atuando em cursos dos dois níveis de ensino, ao mesmo tempo, naquela instituição. Após esses ajustes, chegou-se a um modelo final de roteiro com o seguintes temas-eixos (Quadro 2):

Quadro 2 - Eixos de questões da entrevista

Nº	Tema-Eixo
1	Trajatória de formação e atuação profissional
2	Processo de mudança institucional – de Escola Agrotécnica Federal para IF
3	Sentidos da atuação nos dois níveis de ensino e Organização do trabalho pedagógico
4	A carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Fonte: Dados da pesquisa (2017).



A par de cada um desses eixos havia um corpo de questões possíveis a abordar, caso o tema não fosse explicitado, com perguntas que contemplavam as especificidades dos perfis dos entrevistados nas seguintes variações (Quadro 3):

Quadro 3 - Especificidades dos docentes para as entrevistas

<b>Atuação</b>	Cursos dos dois níveis de ensino	Cursos de um nível de ensino
<b>Ingresso na instituição</b>	Anterior à transformação da EAF Guanambi em IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi	Posterior à transformação da EAF Guanambi em IF Baiano <i>Campus</i> Guanambi
<b>Regime de contratação</b>	Efetivos	Substitutos
<b>Atuação na gestão</b>	Sim	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Assim, a condução das entrevistas resultou da combinação das questões dos Eixos do Quadro 2 com as especificidades do Quadro 3. Com o Tema-Eixo 1 havia a expectativa de conhecer o entrevistado a partir de sua(s) localidade(s) de origem, trajetórias escolares e profissionais, motivações pelas quais tenha tornado-se um docente e como chegou à docência no IF Baiano. O Tema-Eixo 2 questionava, junto aos docentes cujo ingresso na instituição se deu quando ainda era a Escola Agrotécnica Federal de Guanambi, como se deu a mudança institucional de autarquia a *campus* de um IF e o que se alterou na dinâmica de trabalho com a nova instituição – se possível, comparando as formas de trabalho antes e depois da ampliação dos níveis de ensino a atuarem. Neste mesmo Tema-Eixo, junto aos docentes que ingressaram no IF Baiano após a sua transformação institucional, as questões exploravam os conhecimentos sobre a instituição antes de nela ingressarem e o que pensavam sobre a institucionalidade dos IFs.

Nas questões do Tema-Eixo 3, aos docentes que atuavam em cursos dos dois níveis foram indagadas as suas reações quando provocados a iniciarem essa atuação, se já tinham atuado assim em outras instituições, como organizavam suas dinâmicas de trabalho para atender às especificidades dos níveis de ensino, se haviam formas de integração entre os estudantes dos dois níveis de ensino. Já aos docentes que atuavam em cursos de apenas um nível de ensino, a conversa pautava-se sobre o que achavam da docência nos dois níveis de ensino e sobre como percebiam as reações dos colegas que estavam nessa condição.

As questões do Eixo-Tema 4 abordavam sobre a carreira de magistério do EBTT, com uma avaliação da própria carreira, entre os docentes do quadro efetivo e

se havia interesse de integrar a carreira, entre os docentes substitutos. Também foram perguntadas as impressões sobre a responsabilidade de atuação em cargos de gestão e a implicação disso sobre as atividades docentes – quer os entrevistados fossem ocupantes de cargos de gestão à época ou não.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre letivo do ano de 2017. Todos os 79 docentes em efetivo exercício no *campus* no período receberam convite individual para participação nesta segunda etapa da pesquisa, dos quais, 26, cerca de 33% do total, concordaram em participar. As entrevistas totalizaram 1.503 minutos, um pouco mais de 25 horas, de gravação. Em cada uma delas foi apresentado o objetivo da pesquisa e o interesse com os depoimentos; os entrevistados receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – o qual já havia sido previamente analisado e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Para garantir o anonimato dessas fontes, neste texto não foi indicado o sexo dos informantes e seus nomes foram substituídos pelo termo “Docente” e mais uma numeração aleatória, de modo a serem mencionados como “Docente 1”, “Docente 2” ... “Docente 26”.

Novata na técnica da entrevista, foi interessante perceber o *jogo* do diálogo entrevistador-entrevistado e as marcas dos discursos. Já advertida por alguns estudos sobre a condução desse processo (BOURDIEU, 2008; FERREIRA, V., 2014; KAUFMANN, 2013; ZAGO, 2011), em alguns momentos foram flagradas atitudes como dispersão, “fugas” do tema, aos quais foram usadas algumas técnicas indicadas nesses trabalhos como o relançamento de questões, envolvimento reflexivo, escuta ativa e metódica pela comunicação não violenta; enfim, “[...] uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado”, como bem define Bourdieu (2008, p. 695), tendo em vista chegar a depoimentos mais precisos, sinceros e pertinentes quanto possíveis.

Após realizadas as entrevistas, debrucei-me sobre o material coletado a fim de ter conhecimento sobre o conteúdo das falas dos docentes, rememorar as condições nas quais elas foram colocadas e assim construir a interpretação sobre a condição do trabalho docente no IF Baiano. A seleção dos dados relevantes foi feita pela leitura dos trechos transcritos e também pela escuta atenta das gravações.

Embora Kaufmann (2013) defenda que as análises pautem-se apenas pela escuta dos discursos, optou-se em realizar os dois movimentos simultaneamente.

Assim, ouvindo e lendo continuamente o material, os discursos julgados pertinentes foram marcados no texto transcrito, desconsiderando partes que pudessem levar à pronta identificação dos docentes e que não atendiam ao objetivo do trabalho, as quais foram identificadas com a pontuação de reticências entre colchetes: [...]. Os trechos selecionados foram tratados em um editor de planilhas<sup>17</sup>.

Aprofundando o contato com os áudios e as transcrições dos relatos, foram selecionadas unidades de sentido – trechos menores – sobre um tema emergente e colocadas em colunas correspondentes, com observações e possíveis interpretações que a frase suscitava. Depois de selecionadas as unidades de sentido em todas as entrevistas, novas análises foram feitas, visando reinterpretá-las e reorganizá-las em relação às demais falas dos informantes.

Ao analisar as unidades de sentido destacadas no enquadramento, foi possível observar regularidades e diferenças nos discursos e definiram-se melhor os contornos das categorias principais – profissionalização, desprofissionalização e profissionalidade docente nos IFs – e das categorias secundárias. Com o avanço sobre a organização e estudo do material coletado, análises dos dados e referenciais teóricos foram fundindo-se, consolidando a definição das categorias emergentes.

Seja confirmando, seja divergindo das posições encontradas na revisão da literatura e nos referenciais teóricos sobre o tema, a interpretação da problemática foi-se constituindo em um ir e vir constante às falas e transcrições das entrevistas. No material, o que antes era uma profusão de relatos e ideias-chave soltas, fios de histórias de vida emaranhados com trajetórias sociais e institucionais, foi-se configurando uma trama de sentidos da condição do trabalho docente no IF Baiano.

Concluídos os processos de análise do material, teorização e estabilização do levantamento das categorias emergentes e a consolidação das respostas às questões colocadas à entrevista, as unidades de sentido extraídas dos relatos foram organizadas sob três categorias principais de análise, sendo Profissionalização, Desprofissionalização e Reprofissionalização, ou, Profissionalidade docente nos IFs. Desse material selecionado, estabeleci como critério de relevância que no mínimo

---

<sup>17</sup> Trabalhar com esse programa propiciou mais organização e controle, de modo a poder agrupar os textos em colunas; localizar expressões específicas nos discursos; correlacionar os relatos dos informantes segundo o seu perfil e entre outros informantes, através dos filtros dos dados; além disso, não há limite de extensão entre as páginas (as planilhas) – o que não seria realizado tão facilmente em um editor de textos.

50% dos relatos, ou seja, 13 dos 26 docentes entrevistados, deveriam ter feito referência a um tema para que ele fosse considerado para análise.

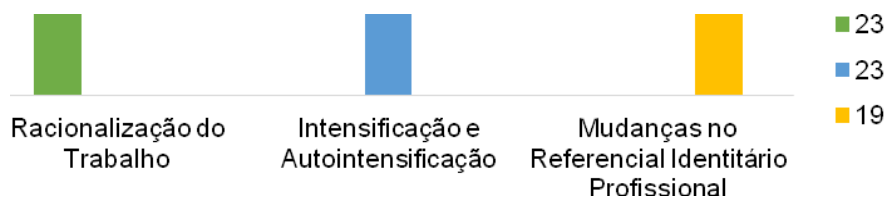
De forma geral, esse levantamento reportou que os docentes do IF Baiano aludiram a sentidos de profissionalização da docência, em referências às condições de trabalho e à carreira, à ampliação da formação e a um sentimento de valorização da sua atividade (Gráfico 12); a sentidos de desprofissionalização, quando apontaram para elementos de racionalização, de intensificação e autointensificação do trabalho, além de mudanças do referencial identitário profissional nesta atividade (Gráfico 13); e, finalmente, a sentidos de reprofissionalização, de uma especificidade da profissionalidade docente nos IFs, quando consideraram a atuação em cursos dos dois níveis de ensino e a carreira e, ainda, quando referiram a sua atividade vinculada aos princípios institucionais dos IFs (Gráfico 14).

Gráfico 12 - Número de discursos com sentidos de Profissionalização



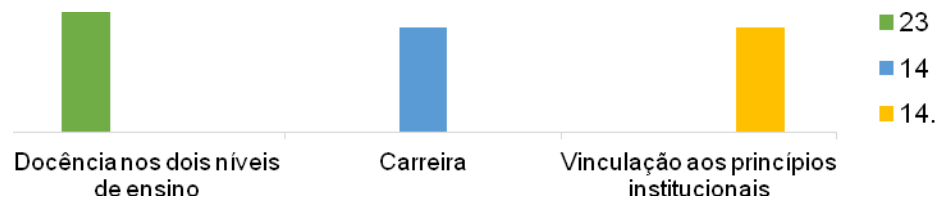
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 13 - Número de discursos com sentidos de Desprofissionalização



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 14 - Número de discursos com sentidos de Reprofissionalização



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Após a análise e construção das categorias interpretativas da problemática, a preocupação do trabalho deu-se sobre a apresentação da pesquisa e o fechamento dos conceitos. Aqui o essencial foi valorizar a elaboração teórica e as articulações internas que constituíam a problemática investigada: as relações entre as categorias emergentes e as categorias centrais e como elas se inserem no campo de estudos sobre o trabalho docente em geral e nos IFs.

### 2.2.3.1 Perfil dos docentes entrevistados

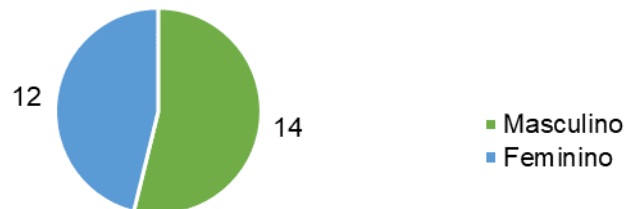
Face ao desafio em apresentar os entrevistados, considerando a sua não identificação direta, lancei mão de duas formas: uma mais ilustrativa, organizada em gráficos, de modo a contemplar as características do grupo; e outra mais personalizada, selecionando uma frase a fim de sintetizar a opinião do docente quanto à atuação (sua ou dos colegas) em cursos dos dois níveis de ensino.

Quanto às características do grupo, tem-se um perfil próximo daqueles que responderam aos questionários – até porque, obviamente, diversos deles participaram das duas etapas da pesquisa. Os entrevistados foram quase o mesmo número entre os sexos feminino e masculino (Gráfico 15). A maioria deles tinha formação inicial em cursos de bacharelado ou de tecnologia, seguido por docentes formados em licenciatura e docentes com formação em bacharelado e licenciatura ou complementação pedagógica (Gráfico 16).

As titulações dos entrevistados foram quase equiparadas entre mestres e doutores, com um número menor de especialistas ouvidos (Gráfico 17). Quanto aos regimes de contratação (Gráfico 18), foram entrevistados mais docentes efetivos do que substitutos. E considerando o problema da pesquisa, os docentes entrevistados

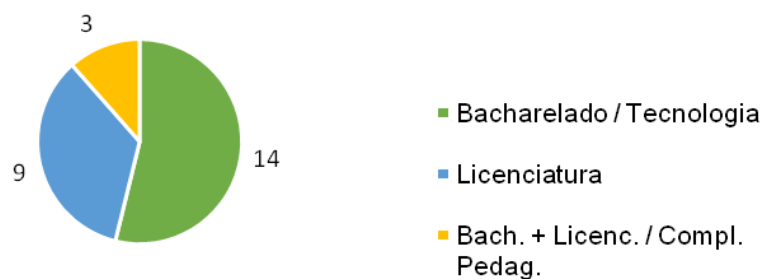
foram em sua maioria os que atuavam mais em cursos dos dois níveis de ensino do que os que atuavam em cursos de um nível de ensino (EPTNM ou Superior) (Gráfico 19).

Gráfico 15 - Número de docentes entrevistados conforme o Sexo



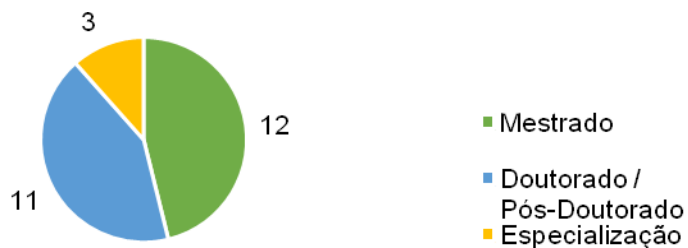
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 16 - Número de docentes entrevistados conforme o Tipo de formação inicial



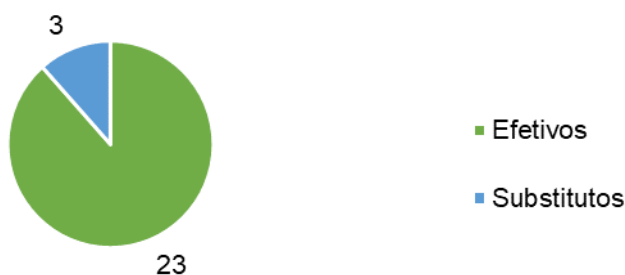
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 17 - Número de docentes entrevistados conforme a Maior titulação



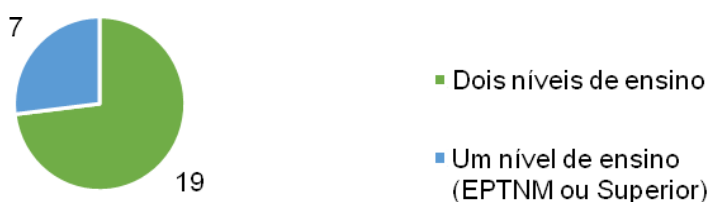
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 18 - Número de docentes entrevistados conforme o Regime de contratação



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 19 - Número de docentes entrevistados conforme os Níveis de ensino em que atuam



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Considerando esses indivíduos, buscou-se um trecho do discurso que sintetizasse sua perspectiva sobre a atuação docente em cursos dos dois níveis de ensino, quer estivessem ou não sob essa condição. Esse exercício foi interessante para organizar as perspectivas de sentidos dos docentes sobre a condição de atuação nos dois níveis de ensino. O quadro completo com essas informações consta no Apêndice D.

Os docentes que participaram da pesquisa atuam em diferentes áreas de conhecimento, têm diferentes histórias de vida e trajetórias profissionais e compartilham de diferentes opiniões sobre a atuação em cursos dos dois níveis de ensino. Em comum, pertencem à comunidade acadêmica do IF Baiano *Campus* Guanambi e compõem o mosaico de percepções que ajudou a investigar essa condição do trabalho docente, em suas dimensões de profissionalização e desprofissionalização e da constituição de uma profissionalidade específica da carreira de Magistério do EBTT.

Trata-se de profissionais com trajetórias de vida bastante diferentes, que ingressaram na docência por motivos distintos, tanto por reconhecerem uma tradição familiar na docência, quanto por circunstâncias oportunizadas a partir da oferta de vagas em concurso público. Alguns com experiências docentes

anteriores ao ingresso na instituição, desde o curso normal de nível médio; outros que tiveram a primeira atuação docente profissional em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Também há trajetórias de iniciação na vida profissional em espaços não escolares públicos, instituições privadas e no chamado terceiro setor.

Essas trajetórias pessoais, no caso do IF Baiano, matizam a construção da identidade institucional, bem como da carreira de magistério do EBTT. Como discutido por Melo (2010, p. 4), sobre os professores não licenciados, há características comuns aos indivíduos, entre “[...] trajetórias de vida semelhantes, origem de famílias da classe trabalhadora, formação em curso técnico e experiência profissional de trabalho em empresas ou em indústrias na sua área de formação inicial”, e, ainda, a aprendizagem da docência no contexto da própria atividade de trabalho, posto que não acessam uma formação inicial específica para a profissão.

### *2.2.3.2 Mais um olhar sobre a docência nos IFs*

Além das percepções dos docentes que estão vivenciando – e, portanto, também constituindo – a política de organização do trabalho docente nos IFs, foi possível realizar outra entrevista, desta vez com alguém que participou da elaboração dessa política no âmbito da Setec-MEC, permitindo ampliar os prismas de análise da problemática. A realização dessa entrevista foi sugerida durante a avaliação de qualificação da tese, visando averiguar diretamente da fonte como se deu o processo de organização da docência na carreira de Magistério do EBTT, no bojo da formulação da política dos IFs.

Mediante buscas e contatos, a entrevista ocorreu no segundo semestre de 2018. A expectativa era aprofundar um pouco mais sobre o conhecimento do papel dos docentes no projeto de organização dos Institutos Federais, em como teve início a condição de atuação docente nos cursos dos dois níveis de ensino, na carreira de Magistério do EBTT. Para isso, foi utilizado também o método da entrevista compreensiva, com um roteiro pautado em dois eixos, “Os Institutos Federais” e “A organização do trabalho docente nos IFs”, com onze questões principais.

A entrevista teve duração de uma hora e vinte minutos e conseguiu lograr seus objetivos. Salvaguardando sua identificação quanto ao nome, cargo específico



e gênero, o sujeito entrevistado foi nominado como “Ex-Gestor da Setec/MEC”. Seus resultados serão tratados no corpo do texto no que tange aos temas abordados.

### **2.3 Princípios Éticos**

A pesquisa atende aos princípios éticos previstos nos “Padrões éticos na pesquisa em educação: primeiro documento” (COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA DA FEUSP, 2008), através do consentimento livre e esclarecido das pessoas que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, respondendo ao questionário e/ou concedendo entrevista, mediante assinatura de termo específico para esse fim. A estas pessoas foram explicitados os prováveis ônus, riscos e benefícios de participação na pesquisa e assegurados o caráter voluntário do assentimento, a confidencialidade e privacidade dos dados, garantindo o anonimato, bem como o retorno sobre os resultados da pesquisa.

O modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e súmula da pesquisa foram submetidos à avaliação e aprovados pela Comissão de Ética em Pesquisa da Feusp, antecipadamente à entrada e pesquisa de campo.

### 3 CONTEXTOS

No hiato das respostas é que construímos as histórias.

(SILVA, V., 2013, p. 77)

A docência da carreira de Magistério do EBTT é exercida em contexto, isto é, tem uma história e acontece em um lugar. Discutir essas duas dimensões perseguindo os “hiatos das respostas”, como disse a poeta, permitiu compreendê-la melhor. Primeiro, nos antecedentes da carreira, foram investigadas as formas como a docência já foi organizada nas instituições federais de educação profissional brasileiras até se chegar às definições atuais, para, posteriormente, contextualizar sobre os IFs e o IF Baiano – local que recebeu as atenções da pesquisa.

#### 3.1 Antecedentes

Os docentes da carreira de Magistério do EBTT dos IFs, que atualmente podem vir a ter que atuar em cursos dos dois níveis de ensino, enquanto categoria social (não os mesmos indivíduos, obviamente), já foram docentes apenas da educação básica profissional de nível médio. Antes ainda, também já foram indivíduos de baixa escolaridade, que ensinavam artes e ofícios aos jovens pobres das grandes cidades do país. Neste sentido, como aconteceu essa mudança? O que fez com que essa categoria social chegasse a essa organização? Quais processos e configurações antecederam-lhes? Uma investigação sobre os processos de desenvolvimento desse grupo profissional, vinculados às mudanças das instituições federais de educação profissional e tecnológica, permitiu formular algumas respostas.

Para Elias (2006, p. 89-90), uma nova profissão desenvolve-se na interdependência entre novas necessidades, invenções e as condições (os “meios especializados”) disponíveis em cada tempo: “[...] É essencialmente um processo de tentativa e erro no qual as pessoas procuram combinar técnicas ou instituições e necessidades humanas”. Isso inspirou a pensar que a atuação dos docentes dos Institutos Federais, nos dois níveis de ensino, não se explica simplesmente pela imposição de legisladores e governantes, mas que essa definição deu-se porque *foi*

*sendo gestada*<sup>18</sup> em um terreno social que já concebia essa atuação profissional mais polivalente e multitarefas, bem como nas manifestações particulares – de instituições e grupos sociais organizados – que permitiram, demandaram, ou ainda, criticaram e resistiram à mudança do seu trabalho.

No mesmo sentido, Nóvoa (1991) aponta que a profissão docente foi sendo constituída a partir de um processo de longa duração das instituições escolares. Trata-se, portanto, de uma atividade profissional que não se descola dos contextos concretos que organizam seu espaço de atuação – seja uma escola, uma Universidade, seja ainda um Instituto Federal. Como Garcia, Hypolito e Vieira (2005) assinalam, a identidade da profissão docente não é única e total, cabendo melhor falar em “profissões docentes”, dadas as diferentes configurações de como ela se apresenta.

Tomando o desafio colocado por Lenoir (1996, p. 73), de que as análises de um problema social devem perseguir “[...] o processo pelo qual se constrói [sic] e se institucionaliza”, esta seção aborda, em uma síntese sobre mais de 100 anos, as diversas institucionalidades<sup>19</sup> que permearam as instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica brasileiras, a fim de entender as configurações de organização do trabalho dos seus profissionais docentes. O mapeamento a partir do estudo da legislação revela como, processualmente, essas instituições passaram de escolas de formação profissional para assistência social a instituições de educação técnica e tecnológica dos dois níveis de ensino. Também, como os seus docentes passaram de profissionais sem uma carreira estabelecida – alguns inclusive sem exigência de escolarização prévia – a profissionais com uma carreira complexa e contraditória no magistério público federal.

Considerando o interesse dessa pesquisa, são destacadas três expressões da profissionalidade da docência nas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: primeiro, como docentes sem uma carreira; segundo, da carreira de Magistério de 1º e 2º graus; e, terceiro, da carreira de Magistério do EBTT, sendo estas vinculadas a oito marcos de institucionalidades, os quais não dizem respeito à história de todas as instituições que vieram a compor os IFs de

---

<sup>18</sup> É importante destacar o caráter processual desta concepção, inclusive na linguagem.

<sup>19</sup> Por institucionalidade entendo as expressões do que é próprio de uma dada instituição, das identidades que a definem. Aí se incluem o seu nome, seus objetivos, normas, valores, expectativas sociais e as formas de atuação dos seus atores. Essa concepção não exclui a existência de conflitos de interesses e divergências em torno do que as instituições são ou devam ser.

modo uniforme, mas são considerados pelo discurso oficial organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2010) da época, a saber: Escolas de Aprendizes Artífices, Liceus Industriais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrícolas e Agrotécnicas, Cefets, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A ilustração (Figura 12) apresenta essa relação entre marcos de profissionalidades docentes e institucionalidades, que será discutida a seguir.

Figura 12 - Marcos das Profissionalidades docentes e Institucionalidades nas instituições federais de educação profissional (Brasil, 1909-2008)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

### 3.1.1 A docência sem carreira

As Escolas de Aprendizes Artífices foram as primeiras instituições federais urbanas de educação profissional, no Brasil. Seus primeiros docentes eram, basicamente, “homens” das fábricas pouco ou não escolarizados, “professoras”

formadas na Escola Normal e “professores”<sup>20</sup> de desenho (BRASIL, 1909b). Essas instituições remontam, de forma geral<sup>21</sup>, às expectativas de legitimar a República então nascente – com apenas 20 anos desde a Proclamação – e de ofertar alguma formação para o trabalho às pessoas desvalidas de riqueza nas grandes cidades do país, segundo Kunze (2009, p. 15), de modo a “[...] se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria”.

Essas escolas visavam formar operários e contramestres por meio de oficinas de trabalho manual e cursos noturnos de dois tipos: primário (incluindo a leitura, escrita e contas) e de desenho (BRASIL, 1909a). Sob essa institucionalidade, atendiam a expectativas de uma formação profissionalizante que se pode chamar de assistencialista, pois era dirigida aos “desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909a), não ultrapassava o antigo ensino primário e não tinha “[...] uma preocupação efetiva de formação de uma força de trabalho qualificada” (BRANDÃO, M., 2009a, p. 3).

Não tardou muito, todavia, para que as suas atribuições se complexificassem, tanto que em 1911 um novo Regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1911) estabeleceu regras bastante detalhadas sobre como estas deveriam funcionar. Considerando o que interessa à discussão, foram definidas as obrigações funcionais dos docentes – professores e mestres de oficinas – e seus ajudantes, vinculadas a comportamentos necessários ao bom desempenho do trabalho, como frequência e assiduidade, manutenção da ordem na classe e na escola, obediência à chefia imediata, apresentação de resultados e auxílio à gestão da instituição (Art. 14, §§ 1º ao 5º).

O Regulamento (BRASIL, 1911) não detalhou muito sobre o conteúdo do trabalho dos professores dos cursos primários e de desenho, apenas prezou que deveriam ter competência comprovada (Art. 18). Porém, foi detalhista quanto ao trabalho dos mestres das oficinas, determinando a complexidade da aprendizagem do ofício que os mestres deveriam propiciar aos estudantes (Art. 15); possibilitou a contratação de mestres estrangeiros (Art. 19); definiu as responsabilidades para com as oficinas e os artefatos nelas produzidos (Arts. 20 a 21, 23 a 25), bem como

---

<sup>20</sup> Os gêneros são demarcados na própria legislação.

<sup>21</sup> Há registros de especificidades em torno dessas escolas nos Estados. Tavares, F. (2016) aponta, por exemplo, que no Rio de Janeiro a primeira Escola de Aprendizes Artífices foi instalada em Campos, cidade natal do então Presidente da República, segundo Gomes, L. (2004), não por nepotismo, mas por problemas políticos com o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro. Soares (1982) também aponta que no Estado do Rio Grande do Sul, ao invés de se criar uma escola própria, os investimentos da União foram para o Instituto Parobé, da rede estadual de ensino.

estabeleceu as condições de instalação e limpeza que as oficinas deveriam ter (Arts. 31 a 33).

Pesquisas históricas sobre as Escolas de Aprendizes Artífices contribuíram para compreender um pouco sobre o trabalho dos seus docentes. Uma consideração comum nos estudos são as diferenças entre os docentes dos cursos noturnos – primário e de desenho – e os das oficinas, sendo que os primeiros eram chamados de “professores” e havia claros requisitos de que tivessem alguma formação escolar, mas lhes faltavam conhecimentos sobre a educação profissional. Os segundos eram chamados de “mestres de ofícios”; porém, não havia exigência de formação escolar prévia e ainda lhes faltava conhecimento pedagógico (SOARES, 1982; FERREIRA, A., 1994; D’ANGELO, 2000; TEODORO, 2006; QUELUZ, 2010; PANDINI, 2010; SOUSA, F., 2013; ARAÚJO, Denise, SÁ, BRZEZINSKI, 2018; CANDIDO *et al.*, 2019).

Araújo, Denise, Sá e Brzezinski (2018) identificaram que a formação de muitos docentes dos cursos noturnos da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás suplantava à mínima requerida em Lei (BRASIL, 1909b), havendo diversos bacharéis com formação superior. A mesma situação foi referida por Queluz (2010) sobre a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e de Sousa, F. (2013) sobre a Escola do Rio Grande do Norte, mas Teodoro (2006) apontou condição bem discrepante sobre a Escola do Pará, posto que o Estado contava com rara mão de obra especializada e mesmo os estudantes egressos dessa escola eram melhores remunerados no ofício aprendido do que no seu ensino.

Pandini (2010) destacou indícios de más condições de trabalho e de qualificação dos mestres e contramestres das oficinas na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, ratificados por Queluz (2010), que também destacou as tentativas de introdução do método intuitivo nessa Escola.

Nos primeiros anos das Escolas de Aprendizes Artífices, os docentes – professores e mestres das oficinas – eram responsáveis por fixarem os programas curriculares dos cursos primário, de desenho e das oficinas, em concordância com os Diretores gerais (BRASIL, 1911, Art. 22), o que poderia representar alguma possibilidade de maior atuação na definição do seu trabalho – ainda que limitada, neste caso, pelas suas condições de qualificação em geral e de formação pedagógica. Mas isso não durou muito. Mais especificamente, até o ano de 1926, de

acordo com o levantamento de Souza, A. (2013), quando uma “Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices” criou um currículo único e um Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, encarregado de garantir-lhes a uniformidade.

Esse mesmo documento, segundo Soares (1982, p. 80), expressou também uma maior preocupação do governo federal com a qualidade do trabalho dos docentes, sendo elaboradas “[...] rígidas exigências e numerosas normas burocráticas”. Determinou-se, entre outras coisas, a realização de concursos de provas – escritas, orais e práticas – para os cargos docentes das Escolas de Aprendizes Artífices, com exames diferenciados entre os cargos (Quadro 4).

Quadro 4 - Critérios de seleção para a docência nas Escolas de Aprendizes Artífices (Brasil, 1926)

<b>Cargos</b>	<b>Temas</b>	
Professor; Adjunto de professor [Cursos primário e de desenho]	Português Aritmética prática Geografia (em especial a do Brasil) História do Brasil (noções) Instrução moral e cívica Caligrafia (somente para o curso primário) Geometria prática (somente para o curso de desenho)	
Mestre; Contramestre [Oficinas]	Parte oral	Leitura corrente Geometria prática Geografia (noções) História pátria (noções)
	Parte escrita	Aritmética prática Escrita (ditado) Escrituração mercantil Desenhos relativos à oficina
	Avaliação prático-técnica de oficina	

Fonte: FONSECA, Celso (1961 apud SOARES, 1982, p. 80-81).

É válido considerar aqui uma referência para a profissionalidade docente nas instituições federais de educação profissional, com relação à profissionalização, através da definição dos critérios de seleção para pertencimento ao quadro docente e à desprofissionalização, a partir da perda de possibilidade na elaboração dos currículos dos seus cursos.

Em que pese o aumento da complexidade para a seleção dos docentes, que confere um ar de especialidade à profissão, o conhecimento sobre as suas condições de contratação e de remuneração é de que, “[...] embora tivessem uma contribuição a prestar ao desenvolvimento embrionário da indústria brasileira, [...] não eram bem remunerados” (GURGEL, 2007, p. 157), o que amplia o quadro da sua desprofissionalização.

Teodoro (2006, p. 30) calculou que os salários dos professores, na Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, “[...] eram 20% menores que o escriturário e 25% maior que o porteiro embora todos fizessem jornada de 5 horas diárias, o que demonstra a desvalorização salarial docente”, precariedade também identificada na Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba, denunciada inclusive em relatório de inspetoria do governo federal, segundo Ferreira, A. (1994).

Além do mais, pela legislação, os contratos de trabalho dos mestres das oficinas não poderiam durar mais de quatro anos (BRASIL, 1909a). Essa condição indefinida da contratação trabalhista do corpo docente, na legislação federal, perdurou até os anos 1970, quando se iniciaram os enquadramentos como funcionários públicos estáveis da União.

No final dos anos de 1930, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais (BRASIL, 1937b). Aqui, para além do valor simbólico com a mudança de nome, foi alterada a sua institucionalidade quanto à oferta dos cursos, não mais de nível primário, mas de pós-primário, o que representou um incremento à complexidade do trabalho nessas instituições (CUNHA, 2012).

Talvez devido à pouca duração da institucionalidade dos Liceus, de apenas cinco anos, não foram observadas mudanças na legislação sobre o trabalho docente. Como culturas institucionais não se transformam tão rapidamente, não é difícil supor que ainda tenham prevalecido a tônica da formação como assistência social, inclusive porque a Constituição da República de 1937 (BRASIL, 1937a, art. 129) manteve a educação profissional apenas aos desvalidos de fortuna. Na letra da lei: “[...] O ensino prevocacional [sic] profissional destinado às [sic] classes menos favorecidas é, em materia [sic] de educação, o primeiro dever de Estado”.

Das institucionalidades das Escolas de Aprendizizes Artífices e dos Liceus Industriais, portanto, a profissionalidade de seus docentes ainda estava sendo estabelecida e comportava uma diferenciação interna entre professores e mestres de oficinas, mas importa considerar que já se formava um conjunto de trabalhadores vinculados às instituições e às suas propostas educativas que atuavam na formação dos “desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909a), pessoas que dificilmente conseguiriam galgar os bancos universitários – inclusive porque, legalmente, neste país, somente na década de 1940 (BRASIL, 1942, Art. 18, inciso III), seria admitida



alguma articulação – ainda que parcial e com critérios limitantes – entre a educação profissional e o prosseguimento nos estudos de educação superior.

Nos anos de 1940, os Liceus Industriais foram nominados Escolas Industriais e Técnicas Federais (BRASIL, 1942), as quais, diferente das formas anteriores, foram incluídas no Ministério da Educação. A essa altura o país já avançava no seu processo de industrialização e a educação profissional ganhou uma tônica mais forte de qualificação de mão de obra para esse setor e também de contenção das pressões de jovens trabalhadores por ampliação do acesso à Universidade (TAVARES, M., 2012).

Desse período também se destacou um marco pertinente às instituições de educação profissional voltadas às ruralidades: junto à decretação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946), foi estabelecida a rede de ensino agrícola nacional (BRASIL, 1947)<sup>22</sup>, sendo criados dez estabelecimentos junto ao Ministério da Agricultura e mais vinte em parceria com governos estaduais, entre escolas agrotécnicas, agrícolas e de iniciação agrícola. Neste momento, as instituições de educação profissional rurais e urbanas ainda tinham institucionalidades diferentes e separadas, que viriam a unificar-se mais quando da sua transformação em IFs.

Em 1959, as escolas de ensino industrial federais foram promovidas a autarquias, chamadas como Escolas Técnicas Federais (ETFs), sendo geridas por um Conselho de representantes e com autonomia legal para organizar seus quadros de pessoal docente e administrativo – respeitados alguns limites colocados em lei (BRASIL, 1959). Essa promoção foi um marco importante porque abriu caminhos para essas instituições serem inseridas em processos de formação mais complexos, com a posterior autorização oficial (BRASIL, 1969) e início da oferta de cursos superiores de curta duração, como reportado por Brandão, M. (2009b) sobre a implantação do curso de Engenharia de Operação na antiga ETF do Rio de Janeiro.

Sobre esse período, é preciso lembrar que havia um contexto nacional e educacional efervescente de pressões populares pela ampliação do direito à educação pública e tentativas de organização da classe trabalhadora em lutas por melhores condições de vida e de trabalho, acossadas pelo golpe militar de 1964 e

---

<sup>22</sup> Em que pese o seu caráter da formação profissional considerada muito mais como uma pauta do desenvolvimento agrícola do que propriamente educacional, do qual é indicativo a vinculação das instituições ao Ministério da Agricultura e aos governos estaduais e não ao Ministério da Educação, como a essa altura já o eram as instituições do ramo industrial. Somente dezesseis anos mais tarde foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) no âmbito do então Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1973).

posteriormente ressignificadas pela longa ditadura dos anos 1960-1990, inclusive com centralidade sobre a educação profissional (CUNHA, GÓES, 2002; REIS, D., 2005; CUNHA, 2014).

As análises de Nóvoa (1991) apontam que no desenvolvimento da profissão docente europeia a funcionarização – quando um grupo profissional torna-se funcionário do Estado – significa também um processo de profissionalização; embora subordinados ao poder estatal, os docentes deixam de ser selecionados e controlados pela comunidade e, no caso em tela, pelos mandos e desmandos políticos locais. Quanto ao trabalho docente nas instituições federais de educação profissional, foi sob a institucionalidade das ETFs que se conseguiu o reconhecimento de seu estatuto profissional, enquanto funcionários do Estado.

### 3.1.2 A carreira de Magistério de 1º e 2º Graus

Datam dos anos 1960 os primeiros arranjos – ainda que indiretos – que levaram à constituição de um corpo profissional estável nas instituições federais de educação profissional, em uma primeira classificação de cargos do serviço público brasileiro (BRASIL, 1960) que previa apenas que os cargos de magistério seriam regulados por leis específicas. Não obstante, segundo Bomfim (1976, p. 638), essa legislação foi ineficaz porque lhe faltou flexibilidade para “[...] acompanhar as mutações que o progresso tecnológico irá impondo ao serviço público”. Conforme Rosa (2002) e Mattos (2015), a partir da Constituição de 1967 é que se passou a requerer mais formalmente a aprovação em concursos para ingresso em quaisquer cargos do funcionalismo público federal<sup>23</sup>.

Nos anos 1970 outra legislação do funcionalismo público federal previu que os cargos federais de magistério, de todos os níveis de ensino, deveriam integrar uma carreira (BRASIL, 1970), o que veio a ser estabelecido pela primeira vez em 1974, com as definições do chamado “Grupo-Magistério” (BRASIL, 1974), que incluía, entre as Categorias Funcionais desse Grupo, a de “Professor de Ensino de 1º e 2º graus” (art. 2º). Até então os docentes eram contratados pela legislação trabalhista comum.

---

<sup>23</sup> Ainda que, no caso das carreiras docentes das instituições federais de educação, possa ser observado na legislação o enquadramento de profissionais que estavam a ocupar esses cargos até o final dos anos 1980.

Poderiam ser enquadrados na Categoria Funcional “Professor de Ensino de 1º e 2º graus” os docentes contratados que possuíssem as condições de formação inerentes ao cargo – ou seja, aqueles com formação em 2º grau ou em curso superior de licenciatura de 1º grau deveriam atuar apenas nos cursos de 1º grau; outros com formação em licenciatura plena poderiam atuar nos cursos de 1º e 2º graus (Art. 3º) – e se naquele período estivessem ministrando aulas ou exercendo funções técnico-administrativas e pedagógicas nas próprias instituições (Art. 5º, § 2º). Docentes que já atuavam nessas instituições e não atendiam a esses critérios teriam que prestar concurso público de provas e títulos para serem efetivados na carreira (Art. 5º, § 3º). Para as instituições da época esses critérios abrangeram dezessete cargos docentes que já existiam (Quadro 5).

Quadro 5 - Cargos que integraram a Categoria Funcional de Professor de Ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1974)

<b>Nº</b>	<b>Cargos</b>
1	Professor de Ensino Secundário [sic]
2	Professor de Ensino Comercial
3	Professor de Ensino Agrícola Técnico
4	Professor de Ensino Industrial Técnico
5	Professor de Práticas Educativas (Música, Canto Orfeônico e Educação Física)
6	Professor de Ensino Especializado
7	Professor de Ensino Agrícola Básico
8	Professor de Ensino Industrial Básico
9	Professor de Ofícios
10	Professor de Cursos Isolados
11	Professor de Ensino Completar [sic]
12	Professor de Música
13	Professor de Dança
14	Instrutor de Dança
15	Professor de Arte Dramática
16	Instrutor de Arte Dramática
17	Professor de Ensino Pré-Primário e Primário

Fonte: BRASIL (1974).

Anos depois, essas definições da carreira foram complementadas em leis específicas, tendo sido fixados os regimes de trabalho em contratações de 20 ou 40 horas semanais (BRASIL, 1981a, art. 4º) e determinados novos enquadramentos de “[...] Professores Colaboradores [...] mediante processo seletivo específico” (BRASIL, 1981b, art. 7º) para integrar o quadro efetivo das instituições.

A prerrogativa de autonomia institucional e a oferta de cursos de graduação curta de Engenharia de Operação, nas ETFs, contribuíram para gestar-se uma institucionalidade diferenciada junto a três delas (BRANDÃO, M., 2009b), as quais,

em 1978, foram transformadas nos Cefets do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná (BRASIL, 1978a). Estes foram caracterizados em torno da oferta de educação profissional técnica e tecnológica de graduação, pós-graduação, cursos técnicos de nível médio e de formação continuada. Apostava-se no sucesso dessa institucionalidade pela verticalização do ensino sem aumento de custos. De acordo com o Projeto de Lei que os criou, expectava-se “[...] um novo tipo de estabelecimento de ensino tecnológico, que proporcionará uma integração vertical entre os vários níveis de formação, com a otimização do aproveitamento dos recursos materiais e humanos já existentes” (BRASIL, 1978b, p. 16).

Entretanto, com relação ao trabalho docente nesses três primeiros Cefets, abrigaram-se duas carreiras distintas para atender à diversidade dos cursos ofertados, sendo de Magistério de 1º e 2º graus e de Magistério Superior, evidenciando que a verticalização teve mais sentido quanto à oferta de cursos para os estudantes e ao uso dos espaços formativos do que quanto à utilização de uma mesma força de trabalho docente.

Na regulamentação posterior desses três primeiros Cefets (BRASIL, 1982), no que tange ao então ensino de 2º grau, sua atuação voltou-se muito mais para a formação apenas técnica e tecnológica do que para a educação profissional integrada à formação básica propedêutica, o que ficou explícito nas suas características de “[...] integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior”; “[...] ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário” e “[...] atuação exclusiva na área tecnológica” (Art. 3º, incisos I, II e IV, respectivamente).

Lima Filho (2004) analisa nessa transformação institucional dos primeiros Cefets uma tentativa de expandir o ensino superior público não universitário no Brasil com cursos de menor duração e diferenciados dos tradicionalmente ofertados nas Universidades, em acordo com tendências apontadas pela Reforma Universitária de 1968 e pela agenda de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para a educação na América Latina, nesse período.

Para refletir sobre a criação dessa institucionalidade tomo de Elias (2006) a ideia que atos individuais interdependentes moldam processos sociais, ainda que os indivíduos, ao fazê-lo, não tenham consciência direta das

implicações desses seus atos. No contexto em discussão, percebe-se que a criação dos Cefets do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná abriu possibilidades para se pensar uma institucionalidade verticalizada, transversal aos dois níveis de ensino no país, a partir da oferta tanto de cursos técnicos de nível médio quanto de educação superior em uma mesma instituição; porém, à época, com um corpo docente separado por carreiras distintas, consoantes aos níveis de ensino em que atuavam. Assim, os IFs só representam uma inovação por terem conseguido verticalizar também o trabalho do seu corpo docente.

Outra experiência da institucionalidade dos três primeiros Cefets veio a influenciar a criação dos IFs, desta vez pela contradição. Dada a forma como essas instituições foram sendo organizadas no “chão da escola”, foram distanciando-se da oferta do ensino médio técnico integrado à educação básica (DOMINGOS SOBRINHO, 2008), de modo que essa separação ampliou-se nos anos de 1990 com a chamada “cefetização” e algumas instituições chegaram aos anos 2000 sem mais ofertar o ensino médio integrado, salvo exceções de resistência que a mantiveram, a exemplo do antigo Cefet de Santa Catarina, segundo Moraes, G. e Kipnis (2017). No processo histórico, os IFs retomarão a importância dessa oferta como expressão fundamental da sua institucionalidade.

Retomando ao trabalho dos docentes, em 1987 a carreira de Magistério de 1º e 2º graus foi reformulada com o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), através do Decreto nº 94.664/1987 (BRASIL, 1987a), incluindo as carreiras dos docentes do ensino superior e dos servidores técnico-administrativos das IFEs. A criação desse Plano contou com a pressão de organizações representativas dos servidores dessas categorias mediante uma intensa greve de 44 dias (MONTE, 2015).

Importa à presente discussão que, através dessa legislação (BRASIL, 1987a), foram definidas como atividades próprias da carreira de Magistério de 1º e 2º graus as de ensino, pesquisa, cursos e serviços à comunidade, com prioridade da primeira sobre as demais, bem como atividades relacionadas à gestão das instituições (art. 4º). Nos regimes de trabalho, foi acrescentada a possibilidade de contratação sob o regime de DE (art. 15), que não existia anteriormente. Quanto ao ingresso na carreira, manteve-se a determinação da legislação anterior de necessidade de concurso público; porém, foram admitidos novos enquadramentos de docentes

contratados que estivessem em exercício nessas instituições até o dia 1º de abril de 1987 (BRASIL, 1987b, art. 1º).

Em relação a essa legislação, é possível observar que houve uma complexificação tanto da carreira quanto da condição do trabalho docente nessas instituições. Mas os anos posteriores ainda trariam novidades.

Com a consolidação dos primeiros Cefets, outras proposições institucionais vieram a acontecer. Em 1989 e 1993, respectivamente, as ETFs do Maranhão e da Bahia também foram transformadas no Cefet Maranhão (BRASIL, 1989) e Cefet Bahia (BRASIL, 1993). E entre os anos 1994 e 1999, em meio a um período de “[...] estagnação da Rede Federal de Educação Profissional” (TAVARES, M., 2012, p. 7-8), deu-se um amplo processo de “cefetização”, ou seja, de novas transformações institucionais que criaram o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e fizeram, de todas as antigas ETFs e algumas EAFs<sup>24</sup>, Cefets (BRASIL, 1994).

Os Cefets criados nos anos 1990 diferenciavam-se dos três primeiros criados em 1978. Segundo Otranto (2011, p. 6, grifo da autora), os mais antigos gozavam de um “[...] *status*, considerado superior dentro da educação profissional”. Para Campello (2007), essas diferenças diziam respeito à concepção de instituição, às finalidades de oferta e à qualidade dos cursos superiores em umas e outras instituições. Uma expressão importante – e polêmica – dessa institucionalidade, nos anos 1990, foi a determinação legal da impossibilidade de expandir a oferta de educação profissional nessas instituições, a não ser por meio de parcerias com outras instituições públicas e/ou privadas (BRASIL, 1998, Art. 47).

Arcary (2015) retrata que esse foi um período de grandes enfrentamentos políticos nas instituições federais de educação, com arrochos salariais aos servidores e denúncias de corrupção na gestão da secretaria então responsável pela educação profissional no MEC. Esse contexto encontrou, por parte de servidores e estudantes, resistências organizadas ao modelo de gestão como fundações privadas, com greves quase anuais nas IFEs.

A partir da metade dos anos 2000, com mudanças na correlação de forças sobre os rumos das instituições federais de educação profissional e tecnológica, duas novas institucionalidades foram gestadas. A primeira, de Universidade especializada, materializada na transformação do antigo Cefet do Paraná na

---

<sup>24</sup> Para estas, somente se fossem aprovadas em avaliação de desempenho do MEC.

UTFPR, cujos objetivos, por lei, abarcam a oferta de cursos de graduação, pós-graduação (inclusive licenciaturas), cursos técnicos de nível médio – prioritariamente na forma integrada à educação básica – e de formação continuada, além do desenvolvimento de pesquisas aplicadas e atividades de extensão (BRASIL, 2005).

Com a criação da UTFPR foi colocado em expectativa a transformação dos demais Cefets da época a esse modelo. Foram realizados eventos e publicados trabalhos acadêmicos sobre o tema, como informam Lima Filho e Tavares (2006), Pacheco, Caldas e Domingos Sobrinho (2012). Chegou a ser encaminhado Projeto de Lei para transformação do Cefet do Rio de Janeiro (BRASIL, 2004) – atualmente arquivado – e organizado um projeto de transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2009) em Universidades Tecnológicas Federais e, por isso, essas instituições não aderiram à ifetização (MOL, 2010).

A materialização da institucionalidade “Universidade Tecnológica”, ou seja, a forma como a política de criação da UTFPR foi interpretada e construída concretamente pelos sujeitos implicados, permeou um debate sobre a(s) identidade(s) das instituições de educação profissional e tecnológica brasileiras e a que projeto educacional deveriam servir. A análise de Ciavatta (2006, p. 914), feita no calor da aprovação desse modelo de institucionalidade, contribuiu com ressalvas quanto a essa transformação e problematizou questões pertinentes, como a concepção de educação e de formação humana que esse projeto encerrava, a expectativa de uma “diferenciação para cima” com a priorização de uma educação “superior” em detrimento da educação “técnica”, entre outros aspectos.

A docência nas instituições federais de educação profissional e tecnológica também passou por mudanças importantes nos anos 2000. Houve uma primeira reestruturação da carreira e da remuneração (BRASIL, 2006b), que confirmou determinações anteriores de ingresso somente por concurso público de provas e títulos; porém, com requisitos ampliados, de formação em cursos de licenciatura plena ou equivalente, especialização, mestrado ou doutorado. Também foram mantidos o nome da carreira, como de Magistério de 1º e 2º graus e as definições quanto aos regimes de trabalho e à atuação nos cursos de 1º e 2º graus. Mas essa reestruturação não durou muito tempo, só o necessário para a nova institucionalidade dos Institutos Federais ser colocada em cena, como se verá adiante.

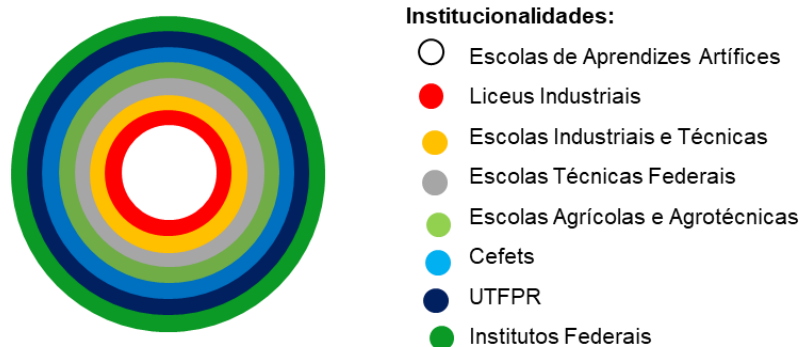
Observando os antecedentes dos IFs e da carreira de Magistério do EBTT, é de notar-se que foram constituídos sob um processo histórico de demandas de formação profissional, inicialmente, como assistência social às pessoas mais pobres das capitais dos Estados, depois como qualificação da força de trabalho da indústria então nascente até as demandas mais complexas da sociedade contemporânea.

A criação dos IFs, em especial aqueles cuja criação remonta às primeiras Escolas de Aprendizes Artífices de 1909, não significou uma ruptura total com as institucionalidades precedentes. Ao contrário, carregam em sua identidade, ou melhor, em suas identidades, o acúmulo dessas mudanças institucionais, que não deixam de ser uma expressão de vários projetos de educação profissional, científica e tecnológica da sociedade brasileira – com todas as suas contradições.

Com isso não estou significando que a cultura institucional dos IFs permanece a mesma que a das institucionalidades anteriores, mas que cada Instituto possui um processo histórico de constituição e, portanto, seria coerente falar, no limite e forçosamente, até de uma transformação institucional, mas não de uma “revolução”, como talvez tenham querido os seus idealizadores (PACHECO, 2010).

A identidade institucional de cada um dos IFs carrega em si as identidades que lhe antecederam, o que não anula a existência de conflitos, entre uma adesão à nova e um apego à antiga institucionalidade. A ilustração a seguir traz a interdependência entre essas diversas institucionalidades que compuseram os IFs, talvez mais concretamente para algumas delas do que para outras, mas sem perder de vista que se trata de um mesmo arcabouço de orientação das políticas para a educação profissional, científica e tecnológica brasileiras (Figura 13).

Figura 13 - A interdependência entre as institucionalidades que constituíram os IFs



Fonte: Dados da pesquisa (2019).



Da mesma forma, a profissionalidade dos docentes dessas instituições também carrega, entre movimentos de profissionalização e de desprofissionalização, as diferentes configurações históricas que lhe antecederam.

Inicialmente como docentes sem uma carreira e contratados conforme a legislação trabalhista brasileira. Porém, com muitas lutas desses próprios sujeitos, após 65 anos dessas instituições, passaram a docentes estatutários do funcionalismo público federal. E, depois, com atividades mais complexas a realizar.

Olhando para a história, a atuação desses profissionais docentes foi sendo alterada conforme mudavam os objetivos institucionais: quando das Escolas de Aprendizes Artífices, atuação de nível educacional primário e formação profissional para o trabalho manual; quando das instituições como os Liceus Industriais, Escolas Técnicas e Industriais, Escolas Agrícolas e Agrotécnicas e as Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 1937b), com mais complexidade de cursos ofertados, atuação na educação profissional dos vários ramos e graus, equivalentes à época ao 1º e 2º graus; quando das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Cefets, atuação com prioridade para o ensino, mas que também já incluía realizar pesquisas, ofertar cursos e serviços e participar da gestão institucional.

Sob essas mudanças institucionais, os docentes passaram de contratações inicialmente como horistas para, posteriormente, trabalhadores efetivos no serviço público federal, em regimes de 20 ou 40 horas semanais de trabalho e, finalmente, no final dos anos de 1980, com possibilidade de contratação pelo regime de Dedicção Exclusiva.

Ao chegar em 2008, as instituições federais de educação profissional brasileiras já contavam com um reconhecimento social da sua qualidade, construído sob um histórico de 100 anos de atuação educacional; em boa parte delas (os Cefets), com uma oferta de cursos tanto da educação básica profissional quanto da superior; uma presença em diversos cantos do país, no campo e na cidade; e um corpo docente com qualificação superior às demais escolas de educação básica profissional brasileiras.

Esses antecedentes (Quadro 6) constituíram, então, as condições para se poder pensar na política dos Institutos Federais.

Quadro 6 - Determinações da docência nas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica (Brasil, 1909-2008)

<b>1. Da Docência sem carreira (1909-1974)</b>					
<b>Institucionalidade</b>	<b>Marco Legal</b>	<b>Forma de Ingresso</b>	<b>Requisitos de formação</b>	<b>Regimes de trabalho</b>	<b>Atuação</b>
Escolas de Aprendizizes Artífices	Criação das Escolas e previsão do pessoal docente (1909)	Contratação	Curso Normal ou de Desenho; Experiência profissional	Horista (não-estatutário)	Ensino nos cursos primário e de desenho; Oficinas de trabalho manual
	“Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices” (1926)	Seleção pública			
Liceus Industriais; Escolas Técnicas e Industriais; Escolas Agrícolas e Agrotécnicas; Escolas Técnicas Federais	Transformação em Liceus Industriais (1937)				
<b>2. Da carreira de Magistério de 1º e 2º Graus (1974-2008)</b>					
<b>Institucionalidade</b>	<b>Marco Legal</b>	<b>Forma de Ingresso</b>	<b>Requisitos de formação</b>	<b>Regimes de trabalho</b>	<b>Atuação</b>
ETFs	Plano de Carreira do “Grupo-Magistério” (1974)	Enquadramento; Concurso ou seleção pública	2º grau; Licenciatura de 1º grau; Licenciatura plena	-	Ensino de 1º e 2º graus, básico e profissional
	Decreto que complementa a Carreira (1981a)			20h / 40h	
ETFs; EAFs; Cefets	PUCRCE (1987)	Concurso Público; Enquadramento (até 01/04/1987)		20h / 40h / DE	Ensino (prioritário); Pesquisa; Cursos e serviços à comunidade; Gestão
	Reestruturação da carreira (2006)	Concurso Público de provas e títulos	Licenciatura plena ou equivalente; Especialização, Mestrado ou Doutorado		

Fonte: BRASIL (1909a, 1909b, 1911, 1937b, 1974, 1981a, 1987, 2006); Fonseca, Celso (1961).

### 3.2 Os IFs

Afinal, o que são os IFs?

Quando do meu ingresso no IF Baiano, notava que as expectativas sobre o que seriam os recém-criados Institutos Federais eram bastante diversas. Contando somente entre os docentes, no *Campus Catu*, havia quem às vezes até trocava os nomes e se referia ao IF como “essa Universidade”; quem não abria mão de continuar a ser a Escola Agrotécnica Federal e se referia a “essa escola” – e sob disputa, se da educação propedêutica ou da formação profissional –; quem, retornando da pós-graduação, queria constituir referência em pesquisas aplicadas e se referia como “meu campo / meu laboratório [de pesquisa]”. Eram muitos projetos para uma só instituição e um mesmo corpo docente. Eu assistia a um grupo de colegas maravilhado com as possibilidades de trabalho e com os salários e a outro grupo para quem a estabilidade funcional, que instituições privadas não garantiam, confirmava a permanência na rede pública. Havia também um outro grupo de colegas, que já integravam a instituição, vislumbrando o cumprimento do tempo para a aposentadoria.

Esses dilemas, certamente, não assaltavam docentes das Universidades, nem de escolas de educação básica profissionalizante – seus espaços de atuação profissional são bem mais demarcados. Com o tempo, as feições institucionais dos IFs foram se delineando e passei a ver, nos colegas dos concursos posteriores, bem como no campo da pesquisa, que muitas dúvidas que a minha geração de ingresso na carreira teve eles não traziam: os editais dos concursos passaram a deixar bem claro que docentes podem vir a ter que atuar em cursos dos dois níveis de ensino.

Os Institutos Federais são o lugar aonde o trabalho docente da carreira de Magistério do EBTT, em sua maioria, acontece. O relato pessoal acima reflete isso, e mais, que os sentidos sociais e históricos dessas instituições expressam projetos diversos e por vezes conflitantes. É por isso que não pude me furtar a discutir a institucionalidade dos IFs e, neste ensejo, apresentar o IF Baiano, antes de problematizar o seu trabalho docente.

A institucionalidade dos IFs insere-se em contextos complexos. No plano social, de uma hegemonia neoliberal na organização do Estado, ainda que seja necessário cuidado para discutir como essa relação colocava-se no período de criação dessa institucionalidade. O neoliberalismo, conforme a clássica definição de Anderson (1995), para além da agenda econômica de fortalecimento do capital financeiro, pressupõe a redução da atuação direta e dos investimentos do Estado nas políticas sociais, dentre elas a educação, em favor de interesses mais privatistas.

Entretanto, no Estado brasileiro após os anos 1990, as políticas públicas educacionais, embora abrigadas sob uma mesma plataforma econômica, comportam diferenças entre a condução dada pelos governos do Partido dos Trabalhadores, principalmente nos seus dois primeiros mandatos, e os governos

anteriores, do Partido da Social Democracia Brasileira e posteriores, do Movimento Democrático Brasileiro e Partido Social Liberal.

Neste íterim, as políticas que gestaram os IFs, com suas diversas contradições, não superaram, mas problematizaram um processo histórico de uma educação nacional voltada unicamente para atender a um modelo de capitalismo periférico e dependente (FERNANDES, 1986), marcado por desigualdades social e racial (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2010) e reforço à dualidade estrutural da educação<sup>25</sup>, com baixos índices de qualidade principalmente – mas não somente – entre as pessoas mais pobres (CASTRO, J., 2009).

No plano institucional, havia uma problemática imediata de desvalorização das instituições federais de educação profissional e do trabalho dos seus servidores (ARCARY, 2015) e de consequências da cefetização sobre algumas instituições, entre elas a dissociação da educação técnica da formação propedêutica (MORAES, L.; PILLOTTO; VOIGT, 2017) e uma drástica redução das vagas dos cursos de nível médio<sup>26</sup>. Havia ainda um contexto interno, mais forte entre os primeiros Cefets, do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, cujo corpo docente mais qualificado pressionava pela ampliação *para cima* do seu campo de atuação, ou seja, para a oferta da educação superior (DOMINGOS SOBRINHO, 2008). Segundo o Ex-gestor da Setec/MEC (2018):

[...] Nós precisávamos criar alguma coisa que não fosse nem Escola Técnica nem Universidade, só que isso não existe em lugar nenhum no mundo, não é? [risos]. Mas isso já era reflexo de um momento que o país começava a pensar por si próprio, né, de deixar de copiar modelos estrangeiros e criar um modelo próprio.

A criação dessas instituições veio a problematizar diversos aspectos no campo educacional, começando pelo nome “Instituto”, que não cabia no enquadramento tradicional entre escola ou Universidade/Faculdade (DOMINGOS SOBRINHO, 2008); pela intransigência na retomada dos cursos de EPTNM integrados à educação básica; pela ampliação dos níveis de ensino em uma mesma instituição; e, finalmente, por essa ampliação comportar um mesmo corpo docente.

---

<sup>25</sup>Expressão que designa as diferenças de escolas e de projetos de formação e sociabilidade humanas conforme as diferenças de classe, na sociedade brasileira, conforme Kuenzer (2005).

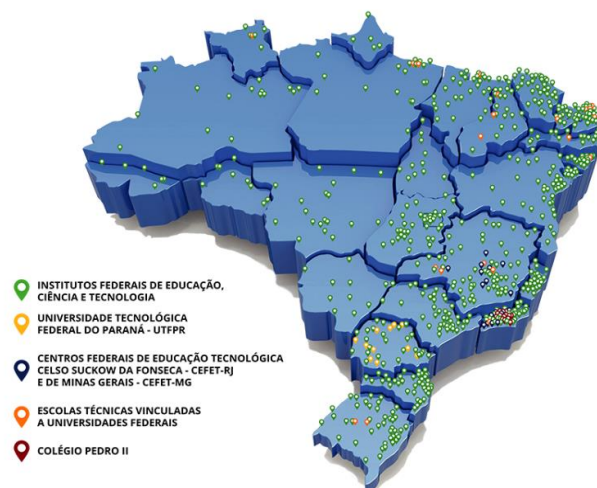
<sup>26</sup>Gariglio (2002), por exemplo, anotou que por força da chamada política de cefetização do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1998, de um ano para o outro as vagas do ensino médio do Cefet de Minas Gerais foram reduzidas de 1.200 para 120.

Os 38 IFs foram criados pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008a), a partir de 78 instituições, entre Cefets, EAFs, ETFs e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades. Estão presentes em todas as regiões do Brasil, havendo pelo menos um em cada Estado e no Distrito Federal – com exceção de Minas Gerais, com 5; o Rio Grande do Sul, com 3; e a Bahia, Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina, com 2 IFs cada um.

Passados dez anos desde a sua criação, observa-se um crescimento expressivo dos IFs. Em 2018 havia 593 unidades; 11.055 cursos dos dois níveis de ensino; 888.231 matrículas e 40.762 docentes – dos quais 90% efetivos, e destes, 95% em regime de DE, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b).

A mesma lei que criou os IFs (BRASIL, 2008a) organizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), composta por aqueles e mais a UTFPR, os Cefets do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Tendo por princípio a interiorização da oferta educacional *multicampi*, a capilaridade dessa Rede nos diversos cantos do país demonstra o espaço da política de expansão da educação profissional científica e tecnológica (Figura 14).

Figura 14 - Distribuição das instituições da RFEPC no território nacional (Brasil, 2019)



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019a).

Conforme dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b), todos os IFs ofertam cursos de educação básica profissional e de educação superior, presenciais e à distância, em suas várias formas (Figura 15).

Figura 15 - Tipos de cursos presenciais ofertados nos IFs (Brasil, 2018)



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b).

<sup>1</sup> À exceção do curso de Doutorado, os mesmos tipos de cursos são ofertados à distância.

Ainda segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b), no ano de 2018 os IFs responderam por 92,08% das matrículas da RFEPCT, seguidos pelos Cefets (3,75%), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (2,41%) e o Colégio Pedro II (1,76%), o que demonstra a sua importância na realização da política de educação profissional científica e tecnológica.

Uma das críticas ao modelo dos IFs (AZEVEDO, L.; SHIROMA; COAN, 2012) avalia que este não representou uma mudança das políticas educacionais anteriores e que os Cefets – e a própria Universidade Tecnológica – já atenderiam aos seus objetivos<sup>27</sup>. Porém, com um olhar atento sobre as minúcias da legislação e a materialização da política, nota-se uma diferença marcante que, afirmo, define essa institucionalidade, sendo a obrigatoriedade da oferta das suas vagas de no mínimo 50% para cursos de EPTNM em suas diversas formas – com pelo menos 10% das vagas no âmbito do ProEJA, definidos legalmente em período anterior (BRASIL, 2006a) – e de no mínimo 20% para cursos de formação de professores para a

<sup>27</sup> Araújo, Jair e Hypolito (2010) compararam os pormenores das legislações sobre os Cefets e os IFs e, em que pese algumas diferenças menores, também chegaram a essa conclusão. Para esses autores, a determinação do percentual de vagas significou uma restrição à autonomia dos IFs.

educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências, Matemática e para a Educação Profissional (BRASIL, 2008a). As demais vagas podem ser destinadas aos outros tipos de cursos que essas instituições podem abarcar, além dessas, obrigatórias.

A entrevista com um ex-gestor da Setec/MEC elucidou que essa vinculação de percentuais de vagas visou resguardar a oferta da EPTNM na educação profissional federal brasileira, que poderia estar ameaçada, caso fosse adotado o modelo em voga na época, de Universidades Tecnológicas<sup>28</sup>:

[...] Deixa eu te dizer por que que nós chegamos na proposta desse formato dos Institutos Federais.

A nossa primeira hipótese foi a Universidade Tecnológica. [...] Quando nós fomos estudar a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – que é uma excelente Universidade, por sinal – vimos que eles acabaram com os cursos técnicos – eles têm no interior alguma coisa... Acabaram com o ProEJA e enveredaram para a graduação, a pós-graduação, doutorado, na área tecnológica, que é muito importante, mas, em cima desse discurso da autonomia da Universidade em 10 anos nós vamos estar precisando de novo formar gente como técnicos...

Nós precisávamos discutir uma outra coisa, que colocasse no DNA dele a distribuição das vagas. Então, está lá na lei, 50% técnico, 20% graduações de licenciaturas, 10% para o ProEJA e o resto, as outras graduações. [...] Mas garantimos que metade das vagas tinha que ser do ensino técnico, porque se isso não tivesse acontecido hoje nós já não teríamos 10% de ensino técnico. (EX-GESTOR DA SETEC/MEC, 2018)

As construções dos argumentos em torno dessa reserva legal de vagas expressam diferentes projetos para essas instituições. Por exemplo, da perspectiva de um docente de um Cefet que não conseguiu lograr a transformação para Universidade Tecnológica Federal (AZEVEDO, L.; SHIROMA; COAN, 2012, p. 33), tratou-se de uma política “[...] a favor dos interesses que corroboram a reprodução da miséria”, sendo por isso uma melhor opção a transformação em Universidade Tecnológica.

Para uma docente de um IF que já foi Cefet (FLORO, 2016, p. 42), a nova institucionalidade veio a barrar a ampliação da oferta de cursos superiores “[...] apesar de a expansão do ensino superior nos Cefetinhos dar evidências de que esta experiência estava sendo exitosa”. Já para um docente da UTFPR, com o “[...] abandono do nível médio” e priorização da educação superior estar-se-ia “[...]”

---

<sup>28</sup> Segundo dados da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2019), até o ano de 2019, dentre os diversos cursos ofertados, em 13 *campi*, constavam, na modalidade da Educação à Distância (EaD), 18 cursos de pós-graduação *lato sensu*; e na modalidade presencial: 165 cursos de pós-graduação (sendo 95 *lato sensu*, 58 de mestrado e 12 de doutorado), 48 de graduação e 2 cursos de EPTNM integrados à educação básica, nos *campi* Pato Branco e Campo Mourão.

elitizando muito mais a instituição, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista intelectual” (TREVISAN, N., 2006, p. 84).

Para compreender essa diversidade de posicionamentos há que considerar-se que, quando se trata de processos sociais interdependentes, como da política dos Institutos Federais, nada escapa à possibilidade de contradição. Não há movimento que se firme sem uma reação dos atores envolvidos. Dito à moda de Elias (2014), os movimentos da sociedade – e aqui se incluem as políticas públicas – são o resultado não planejado, não determinado intencionalmente, de ações individuais interdependentes dos indivíduos ou grupos sociais. Ball (2006) também já havia advertido que as políticas têm seus espaços de manobra e resistências, nem sempre progressistas, quando são traduzidas na prática social.

Esses fundamentos foram pertinentes para entender que a tradução da política dos IFs também é pautada por contestações à configuração definida pela lei. Por exemplo, no total das instituições, até o ano de 2018, dos percentuais de vagas obrigatórios apenas o que se refere aos cursos da EPTNM vinha sendo atendido, com uma taxa de 62,2% das vagas. O percentual de atendimento do ProEJA, que deveria ser de 10%, era de 2,4%; o atendimento dos cursos de formação de professores, que deveria ser de 20%, era de 11,9% (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2019b).

Além disso, em que pese a clara determinação legal de 50% de vagas para a EPTNM nos IFs, a própria lei que os criou continha meios que, sem alterá-la, conseguiram relativizá-la, ao definir que os percentuais das vagas obrigatórias seriam regulamentados posteriormente pelo MEC sob o conceito de “aluno equivalente” (BRASIL, 2008a, Art. 8º, § 1º). Anos depois, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 definiu metas de alcançar-se uma RAP na proporção de 1:20, nos cursos de EPTNM e de 1:18 nos cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2014, Anexo, Estratégias 11.11 e 12.3, respectivamente).

Logo em seguida, as Portarias do MEC nº 818 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b) e da Setec nº 25 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2015), ambas de 13 de agosto de 2015, estabeleceram Fatores de Equiparação de Nível de Curso (FENC) que realizam um ajuste entre as metas de RAP que são diferentes na seguinte proporção (Quadro 7):



Quadro 7 - Valores do Fator de Equiparação de Nível de Curso (FENC)

Curso	FENC
Formação Inicial e Continuada	20/20
Ensino Técnico / Médio	20/20
Graduação	20/18
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	20/12
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	20/8

Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2015, Art. 8º).

Assim, para o cálculo dos percentuais de atendimento educacional dos IFs, 20 estudantes da EPTNM ou de cursos FIC equivalerão a 8 estudantes de mestrado ou doutorado, 12 de especialização ou 18 de graduação.

Há duas implicações da RAP e do FENC sobre o atendimento dos objetivos dos Institutos Federais. Por um lado, com a diferenciação entre os cursos segundo os níveis de ensino intensifica-se menos – e torna-se mais atraente – a docência na educação superior. Porém, assim, desconsidera-se que a atividade docente na EPTNM, de acordo com as entrevistas desta pesquisa, tem um outro nível de intensidade, porque requer mais dedicação pessoal às aprendizagens específicas, além de condutas de formação mais comportamental para com os estudantes, que são ainda jovens ou adultos com menos tempo de escolarização.

Por outro lado, com o FENC atrelado à RAP e esta aos indicadores que justificam a ampliação do corpo docente institucional, a própria política favorece que sejam ofertados cursos de pós-graduação em detrimento aos de EPTNM e mesmo de graduação. Assim, os IFs que ofertem mais cursos de pós-graduação, principalmente os *stricto sensu*, poderão ter maior número de docentes, portanto, uma maior força de trabalho, em detrimento a IFs cuja oferta priorize a atuação na EPTNM ou mesmo na graduação. Os dados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2019a), por exemplo, já prenunciam uma tendência de maior oferta de cursos de EPTNM, que é a obrigatória, e de pós-graduação, sendo o número de cursos deste tipo (31) maior do que o de cursos de graduação (19).

Com esses dispositivos, se por um lado media-se a intensificação do trabalho por estabelecer um parâmetro para a complexidade da docência em cursos de diferentes níveis e tipos de ensino, por outro confirma-se a tônica de valorização da educação superior sobre a educação básica, sendo justamente o que os discursos que organizaram os IFs problematizaram. Essa hierarquização, todavia, é uma construção social histórica, principalmente sobre a educação profissional, como apontam Escott e Moraes (2012) e Kunze (2009), e não uma criação dos IFs.

Outra polêmica em torno da institucionalidade dos IFs é sobre seus princípios de integração e verticalização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Superior. A integração e verticalização consistem na oferta de cursos, em um mesmo campo de conhecimentos, desde a educação básica profissional à superior. Assim, em tese, um mesmo estudante tem condições de estudar desde o ensino médio profissionalizante até a graduação e pós-graduação na mesma instituição.

Esses princípios comportam uma clara diretriz de redução de custos. Na letra da própria lei, a verticalização deve funcionar “[...] otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008a, Art. 6º, inciso III).

Somente nos textos de fundamentação sobre a política é que outros sentidos possíveis lhe foram dados. Por exemplo, no documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2010, p. 27), a verticalização coloca-se como possibilidade de superação de um modelo educacional disciplinar, o que requer também um perfil docente diferenciado: “[...] Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos”.

Variadas críticas aos IFs reportaram-se à sua verticalização. Reuni apenas algumas, expressivas das divergências entre os pontos de vista. Dal Ri e Floro (2015), referindo-se ao IF do Ceará, associaram a verticalização à democratização do acesso à educação da RFEPC, mas também ao aumento da produtividade e dos mecanismos de controle do trabalho dos docentes, por orientação do Banco Mundial. Otranto (2011), discutindo a legislação, apresentou receios quanto ao comprometimento da qualidade dos cursos oferecidos nessas instituições. Oliveira, B. (2016, p. 134), considerando a materialidade do IF de Brasília, apontou a verticalização como um objetivo muito mais administrativo – reduzir custos e otimizar recursos – do que pedagógico, inaugurando “[...] um hibridismo inédito no campo educacional ao unir educação básica e ensino superior com o mesmo corpo docente, no mesmo espaço físico”.

Melo (2010, p. 4) também mapeou polarizações contrárias e favoráveis à institucionalidade dos IFs ainda no início dessa política, considerando outro conjunto de autores. A essa altura já existiam análises que sinalizavam para uma mudança da percepção de que “[...] os portadores de título de doutor só devam atuar na pós-

graduação” e para uma melhoria da qualidade da educação básica profissional.

Para refletir sobre a verticalização do ensino, encontrei um fundamento na pesquisa de Zago (2016) sobre a necessidade de migração de jovens rurais para centros urbanos maiores para prosseguimento nos estudos de educação superior, o que valeria também para os oriundos de cidades que, de tão pouco desenvolvidas, igualmente não apresentam perspectivas de permanência com dignidade. Esses princípios dos IFs, e em especial a interiorização, afirmam a possibilidade de ampliação do atendimento educacional gratuito e de qualidade em lugares distantes dos grandes centros urbanos, de modo que pessoas sem maiores condições financeiras e mesmo físicas tenham acesso à educação básica profissional e superior sem deixar suas casas e famílias, como Oliveira, G. (2015) identificou quanto à oferta da educação de jovens e adultos no contexto do IF Baiano *Campus* Santa Inês e também pode ser compreendido para o *Campus* Guanambi.

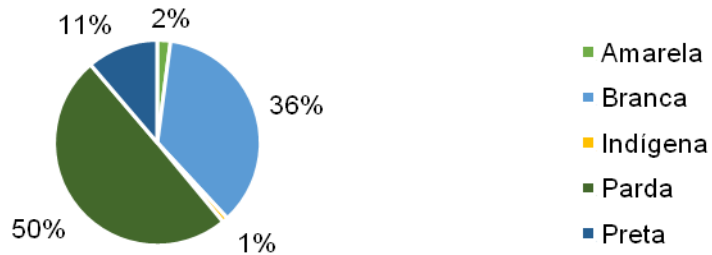
Atendendo à provocação de Otranto (2011, p. 13) de que o debate sobre os IFs “[...] não pode estar descolado das reflexões a respeito de nossa história social e educacional e da construção de um projeto de nação para a sociedade brasileira”, a interiorização e a verticalização do ensino podem significar que a importância dessas instituições não deve ser pensada somente comparando seu número de vagas e de *campi* em relação a outras instituições – notadamente as de educação superior –, e sim considerando a importância do atendimento educacional nas suas regiões e territórios de identidade.

A verticalização da educação básica à profissional expressa melhor seu sentido nos diversos cantos desse país junto aos desassistidos de condições para acessar uma educação – principalmente a superior – gratuita e de qualidade.

O perfil do público que acessa essas instituições atesta o seu caráter inclusivo. Conforme dados de 2018, divulgados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b), entre os estudantes que se autodeclararam, em todos os IFs, haviam:

- quanto à cor/raça: a maioria da cor/raça chamada de parda, em seguida, branca, preta, amarela e indígena, esta, em um pequeno percentual de quase 1% (Gráfico 20):

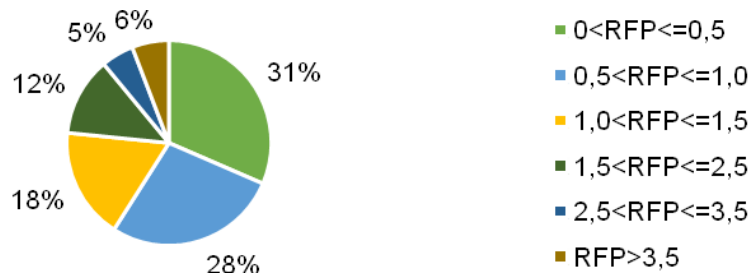
Gráfico 20 - Cor/Raça dos estudantes dos IFs (Brasil, 2018)



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b).

- quanto à renda familiar por pessoa: mais estudantes (quase 60%) com renda familiar entre 0 e 1 salário mínimo, ao passo de uma minoria (cerca de 11%) com renda acima de 2,5 salários mínimos por pessoa (Gráfico 21).

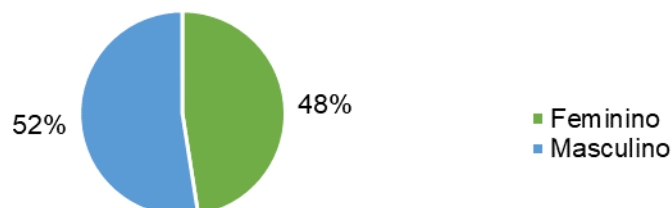
Gráfico 21 - Faixas de renda dos estudantes dos IFs (Brasil, 2018)



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b).

- quanto ao sexo: presença ainda majoritária de estudantes do sexo masculino (cerca de 52%), mas já quase paritária com o sexo feminino (cerca de 48%) (Gráfico 22).

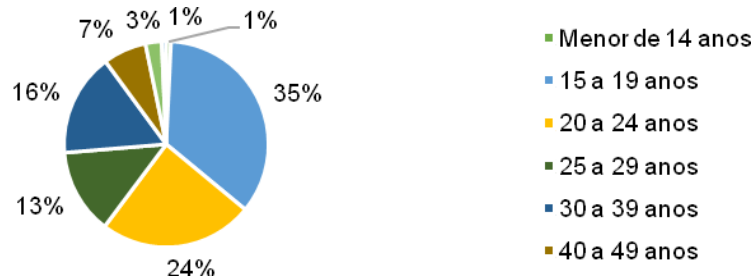
Gráfico 22 - Sexo dos estudantes dos IFs (Brasil, 2018)



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b).

- quanto à idade: os dados apontam para desde pré-adolescentes, menores de 14 anos, a idosos, maiores de 60 anos. Este quesito também é um indicador da complexidade da docência nos IFs, dado o amplo leque geracional com o qual têm que atuar (Gráfico 23).

Gráfico 23 - Faixa etária dos estudantes dos IFs (Brasil, 2018)



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2019b).

Outro elemento do perfil dos estudantes atesta o caráter inclusivo dessas instituições. Considerando que todos os IFs usam a nota dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério de seleção para ingresso nos seus cursos de graduação através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), tomando apenas a Bahia e o ano de 2018 como referência, os dois IFs desse Estado estiveram entre as três Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) com os menores escores das três categorias de pontuação, entre nota de corte média, menor nota de corte e maior nota de corte, em comparação com as Universidades públicas que também adotam esse critério de seleção.

Neste sentido, a despeito de suspeitas de que a política dos IFs tenha estabelecido uma concorrência com as Universidades, os dados até aqui têm mostrado que isso não ocorre; os públicos estudantis de ingresso são diferenciados.

Cabe pontuar as informações que fundamentam essa análise. Considerando dados apenas entre instituições que utilizam o Sisu como processo seletivo para ingresso e possuem cursos de graduação também ofertados no IF Baiano<sup>29</sup> – a saber, o IF da Bahia, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal

<sup>29</sup> Por esses motivos não foram incluídas aqui a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) nem a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Porém, o resultado sobre a nota de corte média não se altera.

do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) – os estudantes que acessam a educação superior nos IFs apresentam as menores notas, nas três categorias de classificação do SisU, conforme destacado a seguir (Quadro 8).

Quadro 8 - Notas de corte do SISU 2018 entre IPES baianas

<b>Instituição</b>	<b>Nota de corte média</b>	<b>Menor nota de corte</b>	<b>Maior nota de corte</b>
IF BAIANO	<b>595,21</b>	<b>561</b>	<b>626</b>
IFBA	<b>631,97</b>	<b>582</b>	<b>705</b>
UESB	657,00	606	782
UESC	654,61	599	778
UFBA	680,66	614	773
UFOB	654,70	584	780
UFRB	640,89	571	773
UNEB	648,74	593	<b>771</b>
UNIVASF	<b>639,46</b>	<b>541</b>	774

Fonte: Notas... (2019).

Vale assinalar, entretanto, que os perfis de ingresso com os menores escores educacionais não têm abafado os esforços por uma formação adequada para esses estudantes nos IFs. No que tange aos dados de saída do público atendido no IF Baiano, na avaliação de cursos de graduação<sup>30</sup> que calculou o Índice Geral de Cursos (IGC) mais recente (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017a), a instituição ocupou o 5º lugar entre as 10 melhores instituições de educação superior do Estado da Bahia (AQUINO, 2017).

De acordo com Ciavatta (2014), a educação profissional pública brasileira foi construída sob um embate entre determinações oficiais e iniciativas contra-hegemônicas das pessoas envolvidas com essas instituições – estudantes, familiares, docentes e trabalhadores técnico-administrativos –, as quais têm pressionado pela democratização desses espaços.

Padilha e Lima Filho (2016) indagam sobre qual a “novidade” em torno da oferta educacional verticalizada dos IFs e identificam que esse princípio, de fato, foi iniciado sob a institucionalidade dos Cefets nos anos 1970, mas contém diferenças quanto aos projetos políticos que os colocaram. Na primeira vez, a verticalização estava vinculada ao projeto ideológico da ditadura militar, um nacional desenvolvimentismo escudado na concentração de renda e repressão política; na segunda, vinculada ao projeto ideológico do segundo governo do Partido dos

<sup>30</sup> Em que pesem as variáveis que incidem sobre esses processos avaliativos, e mesmo que se reportem somente à educação superior.

Trabalhadores, um nacional desenvolvimentismo escudado em um discurso de inclusão social e com possibilidade de ser disputado em favor de uma concepção mais democratizante da educação técnica, tecnológica e superior.

Enfim, retomando a proposta de debate desta seção, tem-se que a institucionalidade dos IFs foi construída em um processo histórico não linear e marcado por disputas de projetos institucionais e formativos, em uma história que ainda não se encerrou. Essas discussões foram ampliadas quando o texto tomou parte na materialidade do IF Baiano e do seu *campus* Guanambi, nas seções seguintes.

### 3.2.1 O IF Baiano

O IF Baiano é uma das instituições criadas pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a). Sendo uma instituição de vocação agrária, com *campi* localizados em áreas rurais ou com espaço para práticas agrícolas, sua história é diferente da que remonta às Escolas de Aprendizes Artífices. Vincula-se às determinações de criação de Escolas Agrícolas nos anos 1940 (BRASIL, 1946, 1947) e às proposições educativas deste ramo de ensino que, como visto anteriormente, deram-se em separado das políticas de modelo urbano, no âmbito do Estado brasileiro.

Documentos históricos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2008) informaram que a proposta inicial era de que se chamasse “Instituto Federal Agroindustrial da Bahia”, explicitando sua vinculação ao ramo agropecuário; porém, o projeto passou por mudanças para ser aprovado e uma delas foi o seu nome. Trata-se, também, de uma instituição que não vivenciou as diversas mudanças institucionais daquelas criadas em 1909 e, *a priori*, não vive sob o espectro de uma “[...] tensão entre identidade de escola técnica e vontade de universidade” (MORAES, G., 2016, p. 143), ainda que seja pertinente um estudo que interroge a presença dessa tensão nas instituições mais recentes.

A composição do IF Baiano deu-se por integração, em tempos diferentes, de instituições que já existiam com outras que foram criadas já sob a institucionalidade atual. Sem maiores aprofundamentos sobre pormenores das culturas institucionais que haviam em cada unidade, é possível identificar pelo menos três referências identitárias: de Escola Agrotécnica Federal (autarquias da educação profissional agrotécnica independentes, que se reportavam diretamente ao MEC); de Escolas

Médias de Agropecuária Regional (Emarcs) (escolas de formação técnica de nível médio, que se reportavam à Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – Ceplac – e ao Ministério da Agricultura); e de *campus*/Reitoria do IF (espaços que foram criados já sob a nova institucionalidade).

As primeiras instituições que compuseram esse IF em 2008 foram as quatro Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) que já existiam no Estado da Bahia – EAF Catu, EAF Guanambi, EAF Santa Inês e EAF Senhor do Bonfim –, autárquicas, independentes e criadas em tempos diferentes umas das outras; a EAF de Catu, que já existia como espaço educacional agrícola vinculado ao Governo Federal, com certeza<sup>31</sup>, desde 1918 (BRASIL, 1918); as de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, criadas em 1993 (BRASIL, 1993a), mas que começaram a funcionar em 1995, 1996 e 1999, respectivamente. Essas Escolas não participaram do processo de cefetização das instituições de educação profissional dos anos 1990, apontado anteriormente, inclusive porque a essa altura apenas uma delas já existia.

Depois, em 2010 lhes foram agregadas, como *campi*, mais quatro Escolas Médias de Agropecuária Regional (Emarcs), nos municípios de Uruçuca, Itapetinga, Valença e Teixeira de Freitas, que eram vinculadas à Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), órgão do então Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) – as quais, claro, já tinham suas histórias particulares de criação e funcionamento, inicialmente voltadas para a produção cacaueira e depois para o desenvolvimento regional no sul e extremo sul do estado da Bahia (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO, 2002).

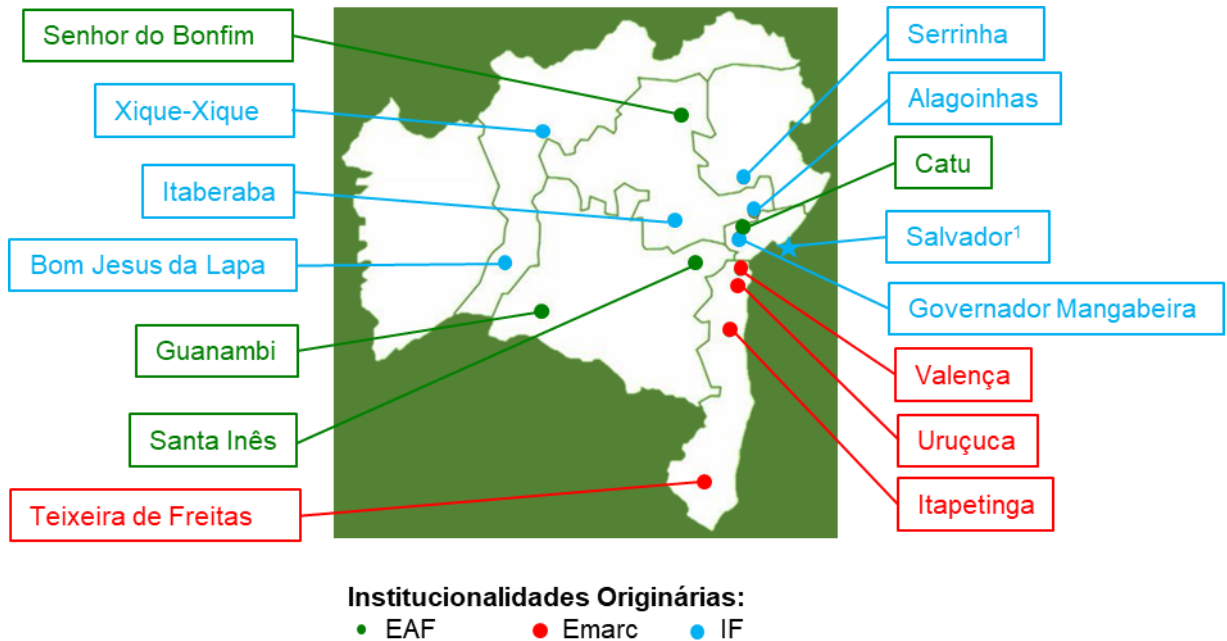
A partir de 2011 foram criados mais 5 novos *campi*, nas cidades de Alagoinhas, Governador Mangabeira, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique, além do Centro de Referência 2 de Julho, na cidade de Salvador, já sob a institucionalidade como IF, grupo no qual se inclui também a Reitoria, sediada na capital, Salvador (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019a). À imagem da distribuição desses *campi*, foram pontuadas as institucionalidades que os originaram – se EAFs, Emarcs ou *Campi*/Reitoria novos (Figura 16).

---

<sup>31</sup> Embora o próprio *campus* remeta a sua criação à Lei nº 75, de 1895 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO *CAMPUS* CATU, 2011), a primeira referência que encontrei na legislação nacional reporta a 1918.



Figura 16 - Distribuição dos *Campi* do IF Baiano por institucionalidade originária



Fonte: G1 no Campo (2018). Adaptado pela autora.

<sup>1</sup>Reitoria e Centro de Referência 2 de Julho.

Ao todo, esses 14 *campi*, o Centro de Referência 2 de Julho e a Reitoria compõem o IF Baiano, uma instituição complexa face a sua recente história e com identidade duplamente híbrida.

O hibridismo aqui alude, duplamente, tanto à sua característica de oferta de cursos dos dois níveis de ensino, como já haviam pensado os trabalhos de Araújo, Daniel e Tamano (2014) e de Oliveira, B. (2016), quanto à integração das diferentes culturas institucionais que o permeiam, um campo de tensão, mas também de trocas e aprendizados mútuos, entre memórias e perspectivas diversas de instituição<sup>32</sup>.

A ideia do hibridismo da formação institucional do IF Baiano pareceu ainda mais clara ao adentrar o *Campus* Guanambi para realizar esta pesquisa. Esse *Campus* – que, inclusive, é uma instituição nova, se comparado a muitos da RFEPCT, pois experimentou a sua primeira mudança institucional quando da constituição do IF Baiano –, ao ter assumido essa nova institucionalidade, não

<sup>32</sup> Essa segunda ideia de hibridismo se inspirou no texto de Wood Jr. (2010), com as devidas e necessárias ressalvas às diferenças contextuais, posto que o autor analisa organizações empresariais e, portanto, com uma cultura institucional bastante diferente da tratada aqui. É um conceito interessante porque pressupõe que as identidades já existentes não são anuladas no processo de constituição de novas organizações, elas se relacionam e se refazem de modo dinâmico, indeterminado e intrincado, como parece ter acontecido com a realidade analisada nessa pesquisa.

apagou a identidade de Escola Agrotécnica da sua história, nem da memória dos seus servidores, ex-estudantes e da comunidade externa. Por outro lado, tampouco ele é a mesma escola de antes, porque, além dos que já estavam, novos sujeitos passaram a povoar aquele espaço e *outras* perspectivas começaram a ser traçadas *junto* às que já haviam.

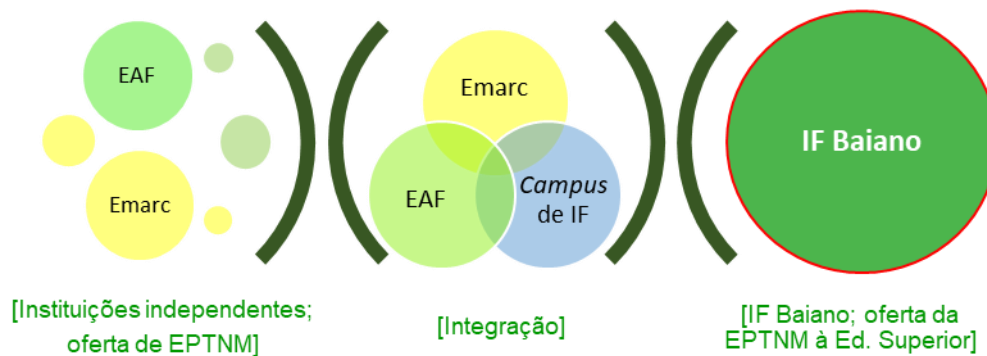
Mas a complexidade da transformação institucional do IF Baiano não se esgota no encontro entre culturas distintas. Ao contrário dos Cefets, que antes da criação dos IFs já ofertavam educação de nível superior, as EAFs que originaram esse IF tinham experiência apenas na oferta de cursos da EPTNM. A educação superior de graduação e de pós-graduação foi mais um elemento somado aos desafios de sua constituição, especialmente no que tange à formação de professores da educação básica, que não era atendido pelo corpo docente da instituição. A oferta do novo nível de ensino ocasionou uma corrida para a adequação institucional, sob grandes receios, pela situação nova que se colocava, mas também sob grandes expectativas, pela possibilidade de expansão da oferta educacional nas regiões em que se situavam seus *campi*.

O ingresso de vários docentes na instituição nesse período, entre fins de 2009 e meados de 2010, deu-se justamente neste íterim de transformação, e isso não ocorreu sem perplexidades, nem para os ingressantes, muito menos para os que já integravam a Instituição (SILVA, E.; LEDO; MAGALHÃES, 2014). Batista (2017) registrou um episódio que ilustra bem algumas reações àquele novo cenário que se colocava: o depoimento de um professor do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (Lica) que já atuava na instituição antes dela transformar-se no IF Baiano e, ao retornar de um afastamento para fazer o doutorado, teve que assumir a Coordenação desse curso em pleno período de reformulação curricular e avaliação para reconhecimento pelo MEC:

[...] saí para fazer meu doutorado, era professor dos cursos de Técnico em Agropecuária e em Zootecnia, [...] quando retorno à instituição, não é mais Escola Agrotécnica, mas Instituto Federal, e eu sou professor de Lica, isso me assusta!! (BATISTA, 2017, p. 287).

A ilustração a seguir demonstra a complexidade da institucionalidade do IF Baiano (Figura 17) por sua composição híbrida de identidades institucionais e de níveis de ensino ofertados, as quais também se diferenciam. O todo é mais complexo do que as suas partes.

Figura 17 - As referências identitárias que constituíram o IF Baiano



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2014).

É nos seus *campi* que a instituição IF Baiano materializa a sua missão social de ofertar ensino, pesquisa aplicada e extensão de níveis superior e básico profissional; fortalecer arranjos produtivos locais e retribuir à sociedade brasileira os investimentos nele feitos. E é à luz dos contextos sociais e educacionais nos quais ele está situado que cabe ser recolocada a discussão sobre a pertinência dos princípios de verticalização e interiorização nos IFs.

Tomando como referência apenas o *Campus Guanambi*, situado em relação a todo o Território Sertão Produtivo, a oferta educacional do IF Baiano mostra sua pertinência e complementaridade à educação superior pública e gratuita já existente. Conforme dados da Plataforma e-MEC, da Secretaria de Educação Superior (2019), nenhuma das IPES desse Território de Identidade – abrangidos pelos *campi* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) nas cidades de Brumado, Caetité e na própria Guanambi – oferta os mesmos cursos de graduação que esse *campus*. E mesmo em relação às instituições privadas existentes, apenas uma oferta um curso superior de Tecnologia de mesmo tipo. No que tange à pós-graduação *stricto sensu*, o cenário é ainda mais impactante: dentre as instituições públicas e privadas de educação superior de todo o Território de Identidade, há apenas dois cursos de mestrado. Um deles é o ofertado no IF Baiano *Campus Guanambi*.

Os antecedentes da organização da docência na carreira de Magistério do EBTT e a institucionalidade que atualmente a sustenta compõem o pano de fundo da problemática da pesquisa.

Até aqui já é possível sustentar que a condição do trabalho em cursos dos dois níveis de ensino só pôde ser forjada porque havia esse contexto de instituições de educação profissional que vinham alterando seu escopo de atuação social, tanto fisicamente, com a criação de unidades de ensino no interior do país, quanto pedagogicamente, mediante a oferta de cursos de educação profissional de nível médio e de educação superior.

A ampliação institucional requereu expandir também a docência, em quantidade de profissionais e em complexidade de suas atribuições. Conseqüentemente, esses profissionais passaram a se organizar por melhores condições de trabalho e de estatuto profissional, que provocaram mudanças nas suas definições.

Essas mudanças, todavia, não aconteceram tão rapidamente quanto demandavam as reivindicações das organizações sindicais. Também a organização da carreira de Magistério do EBTT passou por um processo interdependente de mudanças até se chegar às definições que se tem na contemporaneidade, como pode-se ver no capítulo seguinte.

## 4 (IN)DEFINIÇÕES

Nas gavetas vazias da humanidade dormem os sonhos daqueles que nunca tiveram coragem para arriscar.  
(SILVA, V., 2013, p. 20)

“*Professor*” ou “*teacher*”?

Tradicionalmente a atividade docente é concebida em função do nível de ensino em que se atua. Essa divisão está dada socialmente a tal ponto que, por exemplo, a língua inglesa diferencia o “*professor*” (o docente de cursos de nível superior) do “*teacher*” (o docente de cursos do nível da educação básica).

A língua portuguesa não contempla essa divisão e nos nomina indiscriminadamente como “professor”, “docente”, “mestre”, mas socialmente os espaços da docência na educação básica e da docência na educação superior são bem demarcados, em termos de exigência de formação, *status*, reconhecimento social, remuneração...

Com a institucionalidade inaugurada em 2008 na educação brasileira, qual definição caberia aos docentes dos IFs?

Já tendo abordado os antecedentes que levaram à constituição do trabalho docente nos IFs e os contextos em que ele se concretiza, neste capítulo pretendo discutir as (in)definições do trabalho docente na carreira de Magistério do EBTT, no sentido de caracterizá-lo para melhor compreendê-lo. A expressão que nomeou o capítulo, sinalizando que há tanto “definições” quanto “indefinições”, alude às mudanças constantes das políticas para esse segmento, o que permite inferir que os profissionais da RFEPCT não têm um marco regulatório estável do seu trabalho e da sua carreira. As intencionalidades do Poder Executivo para a educação profissional e tecnológica são como “areia movediça” para a condição do trabalho docente nessas instituições, o que concorre para a desprofissionalização dessa categoria.

As (in)definições da docência nos IFs têm pelo menos duas questões de fundo. Por um lado, como considerar analiticamente um trabalho que não se enquadra nas definições tradicionais da docência conforme a posição social que ocupam, entre a educação básica e a educação superior – ou como na reflexão que abriu esse capítulo, entre o “*teacher*” e o “*professor*”? Por outro, o que esses profissionais, enquanto categoria, vislumbraram alcançar para integrar essa condição de trabalho – tomando a inspiração da poeta, que “coragem” essas pessoas tiveram para “arriscarem” alterar a sua identidade profissional?

Assim como nos momentos anteriores, os estudos de Norbert Elias (1994-, 2006, 2014) e Elias e Scotson (2000) pautaram as interpretações. O

trabalho docente na carreira de magistério do EBTT e no IF Baiano foi visto como uma constituição social. Não é expressão somente de vontades individuais dos professores, nem de desmandos de gestores e legisladores, mas de um *processo*, de uma *relação* entre essas forças, que engendrou a possibilidade da atuação em cursos dos diferentes níveis de ensino.

Essas considerações também colocam possibilidades de outra forma de perceber as políticas educacionais. Se por um lado são comuns análises que visualizam apenas as ações do Estado como indutor e autor das políticas, apenas em um movimento de cima para baixo e estático, por outro, sob a perspectiva de um jogo de interdependências, como aqui se intenta, elas são consideradas em um movimento dialético e relacional, de diversas direções, inclusive de baixo para cima.

As políticas públicas são resultantes da relação entre forças de grupos em disputa – uma relação desigual, em uma balança que tende a pender mais para um lado que para outro, mas uma relação. No caso em debate, os sujeitos docentes não são somente vítimas das políticas educacionais; ao contrário, também participam da sua definição, ainda que não necessariamente alcancem os resultados que planejaram e como desejaram. Nos Institutos Federais e no IF Baiano o seu futuro será feito das configurações traçadas em interdependência entre os docentes e os agentes do Estado.

#### **4.1 A carreira**

A carreira de Magistério do EBTT foi criada para consolidar a institucionalidade dos IFs. A sua configuração atual resulta de embates diversos, da parte dos governos, em prol da assunção de mais uma responsabilidade por parte dos docentes – a educação superior; e, da parte dos docentes, em favor de suas condições de trabalho.

Cabe pontuar o processo de criação dessa carreira em uma cronologia. Ainda em 2007 foi anunciada a reorganização e integração de instituições federais de educação básica profissional para constituírem Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (à época, nominados como IFETs) (BRASIL, 2007). Neste mesmo ano essas instituições foram convocadas a apresentarem propostas para essa reorganização (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2007).

Em 2008, havendo 33 propostas aprovadas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2008), os docentes que integravam a carreira de Magistério de 1º e 2º graus nessas instituições, e aceitaram a mudança de carreira, foram transpostos para a carreira de Magistério do EBTT (BRASIL, 2008b). No final deste mesmo ano, já reestruturado o corpo docente, criaram-se os IFs.

Importa também lembrar, sobre esse contexto, que nos Cefets já existia a verticalização de cursos da educação básica profissional à superior; porém, para garanti-la, até o ano de 2008 eram abrigados, no mesmo espaço de trabalho, docentes de carreiras distintas do Magistério de 1º e 2º graus e do Magistério Superior<sup>33</sup>; e que a antiga carreira de Magistério de 1º e 2º Graus havia passado recentemente por uma reformulação (BRASIL, 2006b) que repôs defasagens salariais, melhorou a remuneração (ARCARY, 2015) e ampliou os requisitos de qualificação para ingresso.

A carreira, portanto, foi criada em um contexto de melhorias da sua estruturação e de busca de uma conformação do trabalho docente à institucionalidade dos IFs. Esses dois aspectos são importantes para compreender como a profissionalidade da docência na carreira de Magistério do EBTT se define, a sua “cruz” e a sua “espada”: a atuação em cursos dos dois níveis de ensino e conseqüentemente a perda de sua referência identitária, ou seja, a sua desprofissionalização como docente da educação básica profissional, deu-se sob o mesmo processo em que se ampliou a sua profissionalização, com a melhoria das condições de carreira e de remuneração.

Lima, J. (2010) refere que a atuação em cursos de diferentes níveis de ensino foi um ponto de resistência dos docentes da antiga carreira de Magistério de 1º e 2º graus nas negociações entre gestores, sindicatos e Governo Federal para constituição da carreira de Magistério do EBTT. Por outro lado, de acordo com a entrevista com o Ex-gestor da Setec/MEC, a idealização do modelo dos IFs não comportava que houvesse diferenciação entre carreiras para profissionais de uma mesma atividade em uma mesma instituição, e por isso o encaminhamento foi constituir uma política de pessoal docente que se adequasse à oferta educacional

---

<sup>33</sup> Situação que ainda perdura em algumas instituições e é problematizada por Costa, E. (2016) e Rocha e Léda (2015). Dados da Controladoria-Geral da União (2019), divulgados no Portal da Transparência Federal, informam que até o ano de 2019 havia 174 (cento e setenta e quatro) docentes da carreira de Magistério Superior com lotação em IFs – 62 (sessenta e dois) no IF da Bahia, 1 (um) no IF Brasília, 95 (noventa e cinco) no IF do Maranhão, 10 (dez) no IF do Rio de Janeiro, 4 (quatro) no IF do Rio Grande do Sul e 2 (dois) no IF Sudeste de Minas Gerais.

verticalizada. Conforme a argumentação sobre como surgiu a ideia de os mesmos docentes atuarem nos cursos dos dois níveis de ensino:

[...] Isso está dentro da concepção... [Silêncio]... Porque isso aí, na verdade, é uma falsa hierarquia que se criou. É uma falsa hierarquia, porque o professor está ali, ele é concursado, ele tem formação. Se ele tem formação, a forma de ingresso no concurso é secundária.

[...] Imagina o preconceito que representa: ter, por exemplo, um professor Doutor no *Campus* e impedir que esse Doutor dê aula para um aluno do ProEJA ou do curso profissional. Falar: '- Não pode' ... Cria uma casta superior, entende? (Ex-gestor da Setec/MEC, 2018).

A carreira de Magistério do EBTT foi estruturada a primeira vez pela Lei nº 11.784/2008. Diferenciava-se da anterior, fundamentalmente, por ampliar o rol de atribuições docentes. Além da atuação nos dois níveis de educação – básica e superior –, deveriam também desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração (BRASIL, 2008b, Art. 111).

No contexto inicial da carreira, as condições de trabalho levaram os docentes dos IFs a mobilizações importantes. Considerando documentos da época, um Relatório de Auditoria da RFEPECT, organizado pelo Tribunal de Contas da União (2012, p. 47) (TCU) sobre IFs das cinco regiões do país, informou um quadro de condições de trabalho que impactavam diretamente sobre a qualidade dos serviços ofertados. Destacam-se o *déficit* de profissionais nessas instituições, nesse período, de 7.966 professores (quase 20% dos cargos existentes) e de 5.702 servidores técnicos; baixa atratividade da carreira; empecilhos burocráticos para contratação e movimentação (remoções, transferências) dos docentes; problemas de fixação de docentes nos *campi* mais distantes de centros urbanos; além de questões de ordem pedagógica, como a sobrecarga de trabalho para os docentes “[...] que são chamados a ministrar disciplinas em áreas diversas daquela para a qual foram contratados”, aumento do número de estudantes por turma e ausência ou incipiência de cursos de formação para atender à verticalização do ensino.

No plano salarial desse período, embora já se tivesse logrado valores remuneratórios equiparados aos da carreira de Magistério Superior Federal, a carreira de Magistério do EBTT não contemplava o cargo de Professor Titular – que dava um incremento significativo à renda – e, como essas carreiras respondiam a planos diferentes, ainda lhe faltava “[...] uma garantia que assegure a permanência desta equiparação ao longo dos próximos anos” (LIMA, J., 2010, p. 27).



Conforme apuração de Araujo, José (2011, p. 76), no início da carreira os salários docentes da RFEPCCT ocupavam o quinto lugar entre as menores remunerações do Serviço Público Federal com o mesmo nível de escolaridade e contavam com defasagem em relação ao crescimento do salário mínimo.

Os docentes dos Institutos Federais não desenvolveram a sua carreira necessariamente como queriam, podendo ser tidos como “[...] atores em uma peça teatral da qual conheciam apenas uma pequena cena”, para usar os termos de Elias (2006, p. 76), mas isso não significou que não tensionaram a rede de interdependência em favor de sua condição profissional. A busca por melhores condições de trabalho e da organização da carreira mobilizou intensas greves e reivindicações políticas, principalmente nos anos de 2011 e 2012, que pressionaram o governo até a definição que se tem atualmente.

Documentos históricos do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d) (Sinasefe) e da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (2014) (Proifes) trazem um retrato do processo de duas greves consecutivas, iniciado por aquele sindicato e considerado finalizado pelo governo mediante acordo com essa federação sindical.

A primeira greve durou cerca de 86 dias (de 29 de julho a 2 de outubro de 2011), com até 228 *campi* paralisados. Depois foi retomada no ano seguinte, junto à greve dos docentes das Universidades Federais (IASI, 2012), tendo durado cerca de 89 dias (de 13 de junho a 10 de setembro de 2012), com até 296 *campi* paralisados. Para além das pautas específicas, tais movimentos também compuseram um expressivo conjunto de mobilizações nacionais com outras categorias do funcionalismo público nesse período, como anotado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2012) (Dieese).

As reformulações da carreira constam nas Leis nºs. 12.702/2012 (BRASIL, 2012a), 12.772/2012 (BRASIL, 2012b) e 12.863/2013 (BRASIL, 2013). A primeira (BRASIL, 2012a) basicamente reorganizou a estrutura remuneratória das carreiras de Magistério do EBTT e de Magistério Superior federais, que passou a contar com apenas duas linhas, Vencimento Básico (VB) e Retribuição por Titulação (RT), por ter incorporado a Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (GEDBT) ao VB. Isto representou um ganho para a categoria.

Ao final do mesmo ano, 2012, foi estabelecido um novo Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (BRASIL, 2012b, Art. 1º) composto pelas carreiras de Magistério do EBTT e de Magistério Superior e pelos Cargos Isolados de Professor Titular-Livre do Magistério Superior e de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Como os antecedentes da constituição da docência nos IFs mostraram, esta não foi a primeira vez que as carreiras docentes federais das Universidades e das instituições de educação profissional foram disciplinadas conjuntamente. Entretanto, sempre foram delimitadas as diferenças entre elas<sup>34</sup>.

Na configuração que se tem atualmente (BRASIL, 2012b, 2013), para o que importou à carreira de Magistério do EBTT, prevaleceram diretrizes iguais às da carreira de Magistério Superior quanto às faixas salariais, regimes de trabalho, estrutura das classes e níveis de progressão funcional, cargos de Professor Titular-Livre respectivo a cada carreira, requisitos para concessão de afastamentos para estudos de pós-graduação e regras comuns quanto à existência de uma Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), eleita por pares, em cada instituição, para assessoramento às políticas de pessoal docente.

A Carreira de Magistério do EBTT comporta dois cargos: Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com várias classes e níveis; e Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de classe e nível únicos. De acordo com a legislação (BRASIL, 2012b, 2013), para o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, o ingresso na carreira deve se dar sempre na Classe DI, nível 1, independentemente da titulação do docente.

As progressões entre os níveis devem ocorrer a cada dois anos, mediante avaliação anual de desempenho. Essa estrutura representou uma mudança nas políticas de desenvolvimento da carreira. Antes os docentes já ingressavam na classe respectiva à sua titulação – por exemplo, docentes com título de especialização já ingressavam na classe DII e os com título de mestrado ou doutorado já na classe DIII. Sob o atual Plano de Carreiras e Cargos, somente após cumprimento do estágio probatório em 3 anos e comprovação da titulação pode ser feita aceleração da promoção entre classes (Quadro 9).

---

<sup>34</sup> Floro (2016) historicizou o PUCRCE de 1987, que abrigava essas duas carreiras docentes e mais a dos servidores técnico-administrativos das Instituições Federais de Educação. Prevaleciam distinções de ordem salarial, previdenciária e de atribuição profissional entre elas.

Quadro 9 - Estrutura da Carreira de Magistério  
do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Brasil, 2012)

<b>Cargo</b>	<b>Classe</b>	<b>Nível</b>
Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	-	Único
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Titular	1
	D IV	4
		3
		2
		1
	D III	4
		3
		2
		1
	D II	2
		1
	D I	2
		1

Fonte: BRASIL (2012b, Anexo I)

A classe Titular foi uma novidade para a carreira de Magistério do EBTT. Existia antes como cargo isolado, com ingresso por concurso público próprio (BRASIL, 2008b). Com as alterações conquistadas após as mobilizações de 2011 e 2012, o cargo foi transformado em uma classe, acessível por progressão interna desde que o docente tenha alcançado o tempo mínimo de dois anos no nível 4 da classe D-IV; possua o título de doutor; submeta-se e seja aprovado à avaliação de desempenho no cargo; e seja aprovado em apresentação de memorial ou defesa de tese acadêmica inédita (BRASIL, 2012b).

Cada IF organiza o processo de ascensão à classe Titular de seus docentes, o que no IF Baiano deu-se com a aprovação do Regulamento para Ascensão à Classe Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2016c). O documento prevê as condições para a avaliação da trajetória profissional dos docentes, mediante apresentação de memorial que comprove o desempenho de atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão e/ou gestão acadêmica ou defesa de tese acadêmica desenvolvida para este fim. A avaliação é realizada por uma Comissão Especial de Avaliação – composta em sua maioria de membros externos à instituição – e a CPPD.

A carreira de Magistério do EBTT conta ainda com o cargo de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de apenas um nível, no qual se ingressa por concurso público exclusivo e obtém diretamente a melhor condição

de remuneração da carreira. Não foi encontrada nenhuma referência de que tenha havido concurso para esse cargo, em nenhum IF, pelo menos até o final da escrita desta tese, mas a previsão legal de sua existência já sinaliza a ampliação da complexidade dessa carreira.

## 4.2 As especificidades

O trabalho docente da carreira de Magistério do EBTT foi delineado por um processo histórico vinculado às institucionalidades dos IFs; porém, há algo que o define enquanto tal? O que ele tem que outros não têm? Dentre outras tantas, oito especificidades caracterizam o trabalho docente na carreira de Magistério do EBTT em relação às demais carreiras na educação superior e na educação básica, especificidades essas que se interpenetram para que seja estabelecida essa condição do trabalho. A próxima ilustração (Figura 18) traz o formato de uma colmeia, que alude a um emaranhado de políticas da RFEPCT, as quais incidem e definem o trabalho docente.

Figura 18 - Especificidades da docência na carreira de Magistério do EBTT



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

### 4.2.1 Condição especial para aposentadoria

Como os docentes da carreira de Magistério do EBTT também atuam na educação básica, seguem enquadrados no direito constitucional à aposentadoria especial concedido aos professores da educação básica pública brasileira, com cinco anos a menos de serviço do que os demais servidores públicos (BRASIL, 1988, Art. 40, § 5º).

A manutenção desse dispositivo na definição da carreira atendeu à reivindicação do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (2008, p. 151) (Concefet), quando das discussões sobre a criação dos IFs, de que a reestruturação da educação profissional não implicasse a perda de direitos dos docentes, como este. Por isso colocaram como um dos condicionantes para aderirem à criação dos IFs um plano de carreira e de cargos para a docência dessas instituições que fosse “[...] consoante com as prerrogativas da nova instituição, e que assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino do 1º e 2º graus e do ensino superior dessas instituições”.

#### 4.2.2 Desenvolvimento Profissional

O perfil dos docentes dos IFs, composto por uma quantidade significativa de profissionais que não tiveram formação inicial para a docência, interpõe desafios ao desenvolvimento profissional e requer intervenções institucionais. Tomando as reflexões de Fartes e Santos (2011, p. 384), pensar essa dimensão faz-se importante em um contexto de dilemas e paradoxos da docência, que dizem respeito, no caso dos docentes das chamadas áreas técnicas, a uma constituição identitária distante de um reconhecimento como profissionais da educação e com um papel social que pode lhes parecer contraditório, entre o domínio e o ensino de conhecimentos técnicos e científicos e a formação humana.

Alguns estudos problematizaram o desenvolvimento profissional docente nos IFs. Carneiro, Cavalcante e Lopes (2018) analisaram a constituição do “ser professor” entre docentes bacharéis do IF do Ceará e identificaram profissionais que aderiram à docência por habilidades pessoais – decorrentes de momentos de estudo entre colegas e atividades nos cursos de graduação, como seminários, projetos de pesquisa e extensão – e não viam como pertinente uma formação específica para lecionar, o que contraria perspectivas de profissionalização da categoria.

Os trabalhos de Silva, S. e Souza (2017), no IF da Paraíba, e de Menezes e Rios (2016), no IF da Bahia, chegaram a conclusões semelhantes: embora reconheçam que tiveram dificuldades no início da carreira, docentes bacharéis e tecnólogos não julgam o conhecimento pedagógico sistematizado como tão importante para seu desenvolvimento profissional.

Conforme Imbernón (2004, p. 45), o desenvolvimento profissional pode ser tido como “[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”; portanto, contempla, mas não se resume à formação.

Neste sentido, foram observados alguns indícios de incentivo ao desenvolvimento profissional. No âmbito da carreira, identifica-se a retirada da exigência de cumprimento do estágio probatório para os docentes que desejam acessar o afastamento para qualificação em pós-graduação *stricto sensu* ou pós-doutorado (BRASIL, 2012b, Art. 30).

No âmbito do IF Baiano, esses indícios são notados na Regulamentação da Atividade Docente (RAD), que determinou que caberia à instituição:

[...] prover os meios necessários para o desenvolvimento das atividades docentes, tais como condições estruturais e de segurança e respeito à aderência profissional e à formação continuada, para garantir a qualidade dessas atividades (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019f, Art. 7º) ...

...e, também, em programas e ações institucionais de incentivo à qualificação do corpo docente, como a concessão de bolsas de estudo e afastamentos remunerados para estudos de pós-graduação *stricto sensu* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2013a), apoio financeiro para servidores que estudam em instituições privadas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019d) e concessão de licença curta para capacitação após o cumprimento de cinco anos de efetivo exercício da docência (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019e).

Entretanto, até o momento da pesquisa de campo o IF Baiano não possuía uma política própria de formação continuada para o desenvolvimento profissional de seus docentes, havendo momentos pontuais e fragmentários de discussões ou palestras nas chamadas “semanas pedagógicas”, nos inícios dos períodos letivos, que ocorrem por iniciativa e interesse das gestões dos *campi*. Coloca-se como desafio para esse Instituto, portanto, a criação de processos formativos que abarquem o campo profissional da docência entre os que tiveram formação inicial de bacharelado ou tecnologia e, também, de processos formativos para todos os

docentes da instituição que atentem para as complexidades e as diversidades entre os níveis de ensino, as modalidades de oferta – presencial e à distância – e as modalidades de ensino, especialmente o ProEJA e as licenciaturas, que são cursos com especificidades próprias e de oferta obrigatória pela instituição.

#### 4.2.3 Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)

O RSC, criado em 2012 (BRASIL, 2012b, Art. 18) e regulamentado em 2013 e 2018 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, 2018), também se deu por força das mobilizações grevistas de 2011 e 2012 (FABRE, 2017). Trata-se de um benefício financeiro adicional que tem como parâmetro a comprovação do domínio de algumas competências profissionais, podendo-se equiparar a percepção da Retribuição por Titulação (RT) com o nível de qualificação imediatamente superior.

Assim, os docentes que comprovarem o desempenho de atividades mais complexas que as esperadas para a sua titulação podem requerer equivalência remuneratória com a titulação superior à sua nos seguintes níveis: RSC I – docentes com formação de graduação que comprovem os saberes e competências correspondentes a esse nível podem perceber a RT equivalente à de Especialização; RSC II – docentes com certificado de pós-graduação *lato sensu* que comprovem os saberes e competências correspondentes podem perceber a RT equivalente à de Mestrado; e RSC III – docentes com titulação de mestre que comprovem os saberes e competências correspondentes podem perceber a RT equivalente à de Doutorado (BRASIL, 2012b).

Nos estudos sobre o tema, debates acalorados colecionam posicionamentos os mais diversos. Brito e Caldas (2016, p. 93), por exemplo, apontam que o RSC tornou-se um dispositivo “cobiçado” por docentes da carreira de Magistério Superior e pelos servidores técnico-administrativos das IFEs.

Já um grupo de outros autores faz críticas a essa política. Santiago (2015, p. 49) relaciona a obtenção do RSC à intensificação da jornada de trabalho docente, no contexto do IF Sudeste de Minas Gerais, observada “[...] pelo aumento da carga horária e pela atuação em diferentes programas”. Costa, E. (2016, p. 114), analisando a problemática no contexto do IF do Maranhão, que comporta docentes de duas carreiras distintas, considera que o RSC representou uma diferenciação interna que “[...] aponta a precarização da carreira MS [Magistério Superior] em

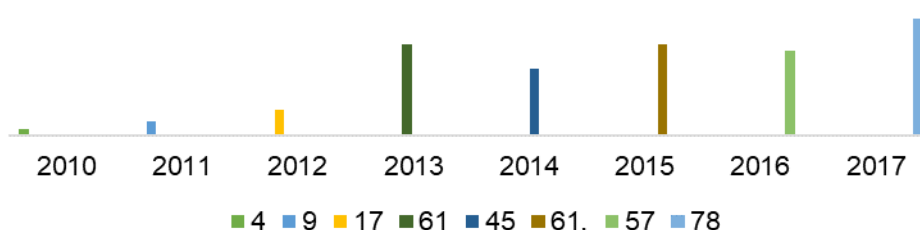
comparação com a EBTT na RFEPCCT”, sendo “[...] este ‘ganho’ na carreira EBTT problemático”, dadas as insatisfações que criou entre os docentes que integram a carreira de Magistério Superior e não podem acessar esse direito – impasse também relatado por Brito e Caldas (2016). Silva, P. e Melo (2018, p. 9) consideraram o RSC como “[...] uma estratégia de contenção de gastos e [da] busca por formação continuada”.

Dois outros estudos cogitaram que o RSC pode levar à perda do interesse dos docentes por fazerem cursos de pós-graduação. Para Floro (2016, p. 89), o RSC “[...] pode se configurar, no futuro, em um estímulo para o docente postergar a decisão de ingressar em cursos de formação acadêmica, ou mesmo não fazê-lo”. E nas palavras de Siqueira (2015, p. 122), com o RSC, os docentes “[...] podem gradativamente perder o interesse em cursar programas de pós-graduação, uma vez que já obtiveram o ‘ganho financeiro’ em suas carreiras”.

Entretanto, em dois estudos que trataram dados concretos sobre o RSC, a saber, Fabre (2017) e Lima, N. e Cunha (2018), considerando, respectivamente, as realidades do IF de Santa Catarina e do Cefet de Minas Gerais, identificou-se que o número de docentes com Doutorado continuou aumentando, bem como a procura para cursar pós-graduação.

No IF Baiano esses resultados também se confirmam: a obtenção do RSC não fez diminuir nem estagnar a busca por ampliação da qualificação. Ao contrário, houve grande aumento do número de docentes que obtiveram afastamento remunerado para cursar pós-graduação entre 2010 e 2017, saltando de 4 para 78 afastamentos (Gráfico 24), o que ainda não exclui casos de ampliação da qualificação sem o docente acessar ao benefício do afastamento.

Gráfico 24 - Evolução do número de afastamentos docentes para pós-graduação (IF Baiano, 2010-2017)

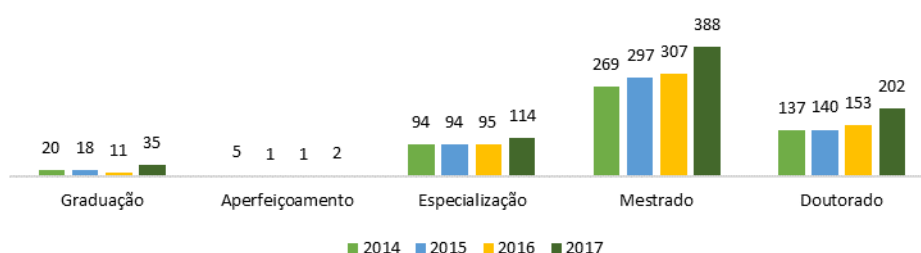


Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2017a).



Outros dados dos Relatórios de Gestão do IF Baiano mostram que, à exceção do nível de aperfeiçoamento, houve aumento das titulações dos docentes entre os anos de 2014 e 2017, inclusive de mestrado e doutorado<sup>35</sup> (Gráfico 25).

Gráfico 25 - Número de docentes conforme o nível de qualificação (IF Baiano, 2014-2017)



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2015c, 2016b, 2017b, 2018).

Mesmo considerando que apenas o aumento da remuneração seria o que incentiva a busca pela qualificação entre os docentes, o que em si não é plausível, no plano de carreira do Magistério do EBTT, o RSC em si não anularia essa busca, posto que a ascensão à classe Titular, ponto mais alto das progressões e promoções, só é possível a portadores de título de Doutor.

O RSC pode ser interpretado como um dispositivo que serve duplamente, de profissionalização, por ter reconhecido a especificidade do trabalho na educação profissional científica e tecnológica; e de desprofissionalização, por ter alterado um referencial de profissionalidade docente pautado no mérito dos títulos acadêmicos.

#### 4.2.4 Organização Sindical

A organização sindical é mais um elemento que faz a docência nos IFs ser, diga-se, peculiar. Inicialmente a categoria fez-se representar pelo seu local de trabalho, junto a profissionais de outra carreira, mas isso levantou posicionamentos contrários e constituiu-se uma representação a partir da categoria laboral. Porém, não se anulou a forma anterior de organização sindical, prevalecendo essas duas lógicas.

<sup>35</sup> Há que se considerar que nesse período também houveram novos ingressos de docentes na instituição, com os concursos públicos. Esses concursos, nas últimas edições, tiveram como requisito apenas a graduação, por isso também aumentou o número de docentes graduados nos dados apresentados.

Explico melhor. Quando ainda não havia o direito à sindicalização do funcionalismo público brasileiro, a categoria docente, junto com o segmento técnico-administrativo, era representada pela extinta Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (Fenasefe), a qual, após a Constituição de 1988, foi transformada no atual Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (2008) (Sinasefe). A condição de um sindicato abrigar duas categorias diferentes provocava inquietações e isso levou, em 2005, à formação da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Proifes), representando as carreiras de Magistério do EBTT e de Magistério Superior das IFEs.

Principalmente no contexto das greves de 2011 e 2012, a Proifes pautou a negociação que foi iniciada pelo Sinasefe e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e acordou com o Governo Federal a atual definição da carreira docente. Essa federação sindical vinha firmando-se como referência na representação docente das instituições da rede federal de educação, inclusive sob o discurso de salvaguardar a especificidade desse segmento. Mas, atualmente também vem abrindo-se para sindicatos que representam docentes e servidores técnico-administrativos dos IFs, como informado pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Estado do Paraná (2019) (Sindiedutec-PR).

A situação da representação política da categoria docente nos IFs, que em tese pode ser um instrumento de luta pelo reconhecimento profissional, como se vê, é complexa e concorre para a sua desprofissionalização. No Sinasefe, essa representação está junto ao segmento técnico-administrativo; na Proifes, junto ao segmento da carreira de Magistério Superior: nos dois cenários, está representada por organizações que não abarcam apenas a especificidade da carreira de Magistério do EBTT. Mantendo as duas representações ao mesmo tempo, *disputando a base*, sua unidade política é ainda mais enfraquecida.

A organização sindical docente no IF Baiano é mais particular ainda e concorre para o enfraquecimento da sua representação política. Este único local de trabalho, atualmente, é representado por três seções sindicais, do Sinasefe, pois não houve consenso em unificar as quatro seções que já existiam, vinculadas às EAFs, antes da criação do IF Baiano. A Seção IF Baiano foi criada da unificação das

seções dos *campi* Senhor do Bonfim, Santa Inês e Reitoria e agrega mais cinco *campi* novos. As seções Catu e Guanambi não aderiram à unificação e permanecem independentes, representando os servidores respectivos a estes e também de outros *campi* do Instituto (SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2019).

#### 4.2.5 Requisitos para ingresso

Os requisitos para ingresso na carreira de Magistério do EBTT implicam especificidades quanto à formação mínima e ao notório saber. No que tange aos requisitos de formação, o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Federal colocou dois movimentos que impactaram sobre a profissionalidade da docência nos IFs no sentido da sua desprofissionalização. Primeiro, retirou a obrigatoriedade de formação específica para a docência em curso de licenciatura ou equivalente (BRASIL, 2012b, Art. 50, inciso I), revogando critério que estava definido desde a criação da carreira (BRASIL, 2008b, Art. 113, §2º, inciso I – revogado). Segundo, estabeleceu a titulação de graduação como requisito mínimo para ingresso na carreira de Magistério do EBTT (BRASIL, 2012b, Art. 10, § 1º)<sup>36</sup>.

Alguns estudos (COSTA, E., 2016; FLORO, 2016) criticaram a diferenciação dos níveis de titulação requeridos para o ingresso nas duas carreiras do Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Federal (BRASIL, 2012b), posto que os IFs, no que tange aos cursos de educação superior, são avaliados como as Universidade Federais.

Por outro lado, segundo as reflexões de Fartes e Santos (2011), Silva, S. e Souza (2017), a cultura profissional da docência na Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT) é forjada em contextos de trabalho complexos, entre conhecimentos técnicos e formação humana, para o que devem contar também os saberes da experiência. Neste sentido, a importância da qualificação deveria equiparar-se, sem se sobrepor, à da experiência.

Para além da definição legal, uma incursão sobre os concursos públicos para ingresso nessa carreira também mostra que os critérios para ingresso na carreira de

---

<sup>36</sup> Logo no ano seguinte o Plano de Cargos foi alterado (BRASIL, 2013) e resgatou, apenas para a carreira de Magistério Superior, a exigência de titulação mínima de doutorado para ingresso na carreira (BRASIL, 2012b, Art. 8º, § 1º).

Magistério do EBTT carregam a marca do conflito entre as exigências acadêmicas de qualificação e a experiência profissional.

Tomando dados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2009, 2010, 2012, 2015a, 2016a, 2019b) como referência, nos três primeiros concursos para provimento efetivo de docentes, nos anos de 2009, 2010 e 2012, a titulação mínima de mestrado foi requerida para a maioria das vagas, havendo menos cargos em que foi solicitada pós-graduação *lato sensu* e menos ainda de graduação. Nos três últimos concursos, dos anos de 2015, 2016 e 2019, já sob a regulamentação da carreira, passou a ser requerida a titulação mínima de graduação para todos os cargos.

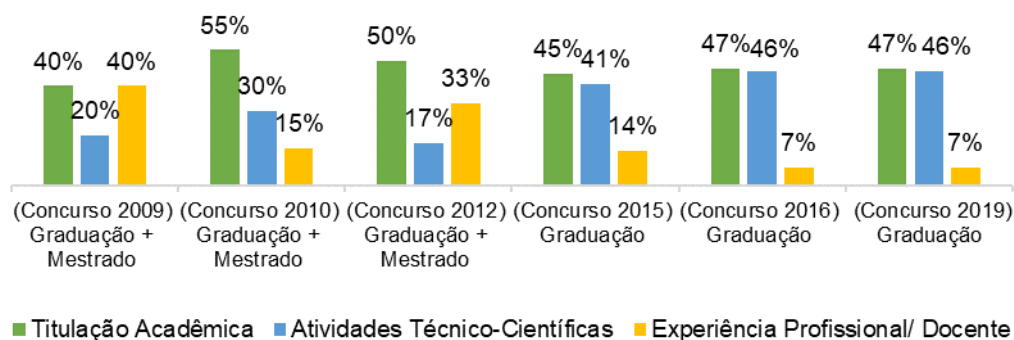
Aqui se poderia concluir que a legislação vem sendo atendida e, portanto, tem-se privilegiado um perfil voltado para a docência na educação básica profissional de nível médio, para o qual se requer apenas a graduação, em detrimento de um perfil voltado para a docência na educação superior, pautado na titulação. Mas é no contexto da prática que as traduções das políticas podem atentar para o complexo e o contraditório.

Aprofundando a análise dos dados sobre esses concursos, quando os requisitos de titulação foram maiores, a experiência profissional também teve algum peso na seleção, portanto, havia alguma equiparação entre titulação e experiência; quando a titulação mínima para todos os cargos passou a ser a de graduação, a experiência profissional foi reduzida a um peso quase insignificante, sendo construído um modo de atender à legislação sem perder a busca pelo atendimento ao critério acadêmico.

Conforme os indicadores demonstrados a seguir, em todas as séries de dados, a titulação acadêmica teve papel preponderante de seleção. Na única edição de concurso em que a experiência profissional e/ou docente esteve no mesmo patamar de exigência da titulação acadêmica, em 2009, os docentes, em sua maioria, tinham que ter formação mínima de Mestrado para ingressar na carreira. Posteriormente, somente no concurso de 2012 a experiência representou 1/3 da seleção e teve peso maior que as atividades técnico-científicas.

Nos concursos em que a formação mínima requerida foi a de graduação, para todos os cargos, as atividades técnico-científicas tiveram peso esmagadoramente maior sobre a experiência profissional, chegando a ser mais do que seis vezes maior nos concursos de 2016 e 2019 (Gráfico 26).

Gráfico 26 - Proporções dos pesos das provas de títulos conforme a formação mínima exigida nos concursos docentes (IF Baiano, 2009-2019)



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (2009, 2010, 2012, 2015a, 2016a, 2019b).

Esses resultados são semelhantes aos da pesquisa de Cruz e Vital (2014, p. 44) sobre concursos públicos dos IFs da Região Centro-Oeste. Todavia, no dizer dessas autoras, as provas de títulos dos concursos “precarizam” a profissionalidade docente nos IFs por valorizarem mais atividades relacionadas a um perfil de pesquisador, tidas como critérios típicos de seleções para Universidades, em detrimento de critérios relacionados à docência ou à experiência profissional, que estariam mais alinhados com a profissionalidade dos docentes dos IFs.

Entendo que isso pode expressar mais uma desprofissionalização do que propriamente uma precarização da profissionalidade, posto que a (in)definição dos elementos de seleção para ingresso dá-se muito mais pelas especificidades da docência nessa carreira, que abarca os dois níveis de ensino, do que pela deterioração de condições de trabalho – o que configuraria uma precarização.

Além da formação mínima, os requisitos que definem quem pode e quem não pode integrar a carreira de Magistério do EBTT também englobam um dispositivo, criado recentemente, que implicou sobre a docência na educação profissional como um todo e vem suscitando polêmicas: o notório saber<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> Esta não foi a primeira vez que esse termo rondou o trabalho dos docentes das instituições federais de educação profissional. O notório saber já foi “[...] a comprovação de capacidade adquirida de maneira autônoma, fora dos instrumentos de educação formal” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1981, p. 8.253) e estava vinculado à ideia de valorização da produção técnico-científica ou do desempenho profissional dos docentes já integrantes da carreira, de modo que, mediante avaliação, ao invés de aguardarem o transcorrer do longo tempo, de vinte e cinco anos, poderiam prestar o concurso para acessar a classe de Titular de Ensino de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1981a).

A chamada Reforma do Ensino Médio alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) para incluir mais duas categorias no rol dos sujeitos que se pode considerar como profissionais da educação escolar básica:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 [que corresponde à docência na formação técnica e profissional];

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, Art. 6º, grifo nosso)

Esse dispositivo foi recebido com grandes críticas no campo educacional brasileiro, como se pode ver em Gomide e Jacomeli (2017), Oliveira, S., Oliveira e Araújo (2017) e Santos, V. (2017), apontando para um indício de desprofissionalização da docência, posto que o país vinha até então avançando em um processo de construção de políticas que garantiam a necessidade de uma formação específica em cursos de licenciatura ou de nível médio (curso normal) e, também, de respeito aos preceitos legais e constitucionais que requerem aprovação em concursos públicos de provas e títulos para atuar na educação básica pública (BRASIL, 1988, Art. 206, V).

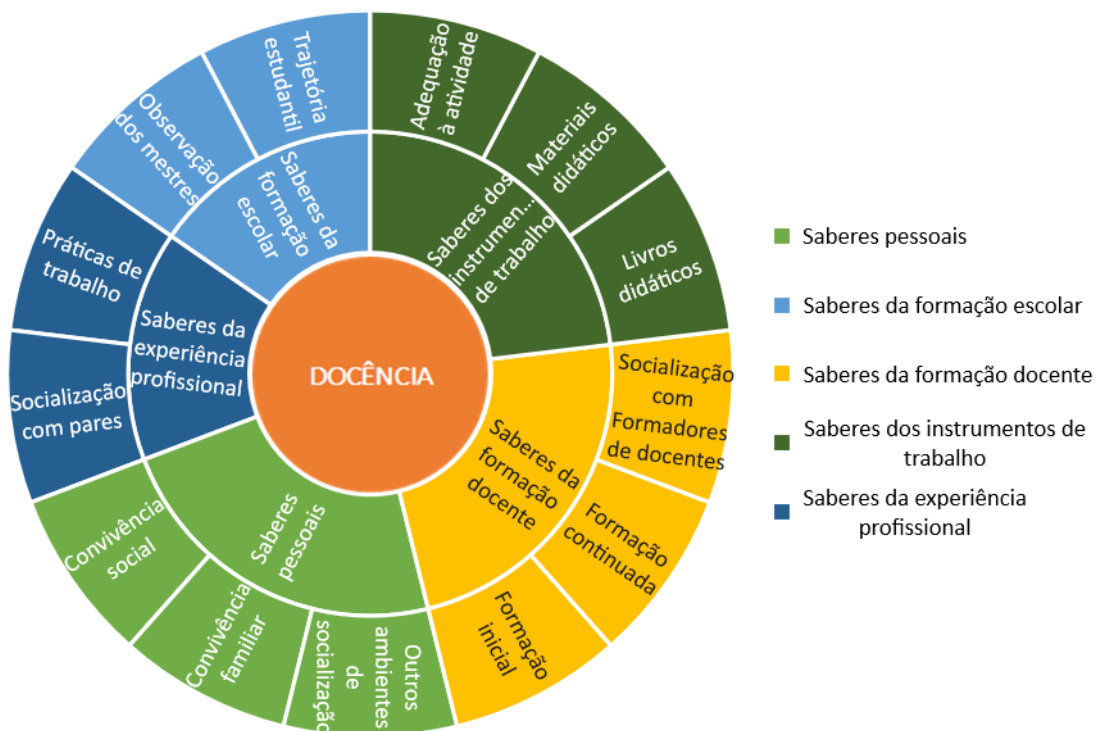
Essa questão tem diferentes prismas. Com efeito, desvincular a necessidade de uma formação específica para a docência dos requisitos para exercê-la, como parece acenar o ainda não regulamentado estatuto do notório saber, enfraquece a sua profissionalidade por deslegitimar a posse de um conhecimento profissional específico – o conhecimento pedagógico – e obtido em instituições e cursos próprios para isso. Preocupação semelhante foi colocada por Costa, M., Silva e Lemos (2017), de que com isso se legitime a docência como subocupação para profissionais sem formação específica.

Por outro lado, essa questão também requer problematizar que a docência é uma profissão complexa para a qual concorrem saberes de diversas ordens, inclusive, mas não somente, os da formação profissional em licenciatura ou curso de magistério. Trata-se de uma profissão que não se desvincula do indivíduo que a desempenha, o que quer dizer que é forjada nos itinerários de vida pessoal e

profissional dessas pessoas – com suas potencialidades e também seus limites (TARDIF, 2000, 2013, 2014; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 2001).

Tardif e Raymond (2000) apontaram cinco tipos de saberes que compõem a docência, adquiridos em diferentes espaços e formas de socialização, que podem fundamentar uma reflexão sobre a docência na educação profissional. São estes saberes: da formação docente, advindos da formação inicial e continuada e da socialização com formadores de docentes; dos instrumentos de trabalho, adquiridos no contato com os livros e materiais didáticos e nos processos de adequação destes à atividade pedagógica; da formação escolar, adquiridos na trajetória estudantil e na observação dos próprios mestres; da experiência profissional, advindos das práticas de trabalho e da socialização com colegas docentes; e saberes pessoais, adquiridos na convivência social e familiar e em outros ambientes de socialização. Trata-se de um leque ampliado e complexo de espaços e experiências, cada um com suas especificidades, mas igualmente importantes para constituir o profissional docente (Figura 19).

Figura 19 – Os saberes docentes e as fontes de sua aquisição



Fonte: Tardif; Raymond (2000, p. 215).

Reconhecer a complexidade desses saberes não significa esvaziar a importância de uma formação específica para essa profissão. Ao contrário, é defender, conforme Fartes e Santos (2011), que as experiências, de diversas ordens, também sejam consideradas nos processos de formação, especialmente as dos docentes da educação profissional, científica e tecnológica, os quais, em sua maioria, ao iniciarem a carreira com formação apenas sobre os conteúdos que ensinam, já contam com esses outros tipos de saberes para forjarem suas identidades profissionais.

Os estudos sobre saberes da docência nos IFs vêm ganhando espaço no contexto recente, um indicador de que o campo científico já vem atentando para a importância e a necessidade de estudar esse tema. No levantamento da literatura foram encontrados autores que pautaram o aprendizado da docência nas histórias de vida e experiências estudantis e profissionais, como Oliveira, R. *et al.* (2015), Menezes e Rios (2016), Silva, S. e Souza (2017), Carneiro, Cavalcante e Lopes (2018) e a construção de uma cultura profissional própria da EPCT, como Fartes e Santos (2011).

Enfim, a questão do notório saber problematiza os saberes que permeiam a docência na educação profissional, mas, junto a ela há outros aspectos que não devem ser negligenciados, como a possibilidade de desvalorização da força de trabalho docente, porque dela se requer menos qualificação no bojo das flexíveis relações sociais contemporâneas.

Estudiosos desse tema, como Gomide e Jacomeli (2017), Oliveira, S., Oliveira e Araújo (2017) e Santos, V. (2017), apontaram também receios de que essa determinação, mesmo dita como específica para a educação técnica e profissional, abra precedentes para ser estendido às demais etapas e modalidades da educação básica.

Em que pese o MEC ter sido categórico em afirmar que não havia expectativa de que isso acontecesse (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) e reafirmar que o dispositivo caberia “[...] apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, Art. 29, grifo nosso), parece que a ratificação não foi suficiente para evitar o que se temia, pois, em 2016, quando a lei nacional ainda era medida provisória, um projeto de lei no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2016), que estava arquivado até o momento de



finalização desta tese, confirmou aqueles receios, ao pugnar que “§ 2º - O certificado de Notório Saber terá validade por todo o Estado de São Paulo, nas escolas públicas e particulares que ofereçam cursos nos segmentos de ensino da educação básica, regular e/ou técnica” (Art. 2º, § 2º, grifo nosso).

Com efeito, o estatuto do notório saber abre precedentes que carecem atenção e vigilância por parte de quem defende a profissionalidade da docência em todos os níveis de ensino pautada em alguma formação que abarque as especificidades desse trabalho. Porém, Ferreti e Silva (2017, p. 387) também alertaram que esse dispositivo ganhou a maior parte da pauta da mídia sobre a Reforma do Ensino Médio e acabou por escamotear aspectos tão ou mais importantes que podem incidir sobre as definições da docência na educação profissional científica e tecnológica, tais como “[...] a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”, tanto que o tema ainda segue sem uma regulamentação específica e sem ser observada a sua materialização, pelo menos nos IFs.

#### 4.2.6 Condicionantes

Os condicionantes do trabalho referem-se a um conjunto de condições amplas que inclui e vai além da infraestrutura material da instituição para a realização da docência e concorre para (in)definir o trabalho docente nos IFs.

Considerando o IF Baiano, destacam-se condições decorrentes da nova institucionalidade, como a integração de múltiplas lógicas institucionais sob uma mesma organização, algumas das quais eram autarquias e passaram a ter que se reportar administrativa e pedagogicamente a uma Reitoria; a alteração das finalidades educativas; o atendimento a diversos perfis de estudantes, que têm tempos, objetivos, idades, níveis de ensino distintos.

A nova institucionalidade colocou diversas atribuições aos docentes do IF Baiano que não atinam apenas à esfera do ensino, pesquisa aplicada e extensão, mas também à produção de documentos normativos e orientadores institucionais e de cursos, como estatuto, regimento, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP) dos *campi*, Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e normativas internas de todos os cursos ofertados na instituição; à maior

demanda de representação docente em grupos de trabalho, comissões institucionais e de cursos, como, por exemplo, a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), que teve a demanda de trabalho ampliada, com o aumento do número de docentes; à participação na gestão de cursos, que incluem, para além dos próprios cargos de coordenação e direção, conselhos de cursos de EPTNM, colegiados de cursos de graduação e de pós-graduação, Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) de cursos de graduação, pós-graduação e de EPTNM; e à participação em comissões de organização institucional para avaliação externa dos cursos de graduação e para credenciamento da instituição.

Há que se considerar também condições relacionadas à expansão e interiorização do conhecimento, incluindo desde estruturas incompletas ou por equipar, como prédios, laboratórios e equipamentos didáticos, bibliotecas, espaços de trabalho para o corpo docente, especialmente nos *campi* em início de instalação, a condicionantes relacionados à infraestrutura urbana das cidades que sediam os *campi* no interior do Estado, como capacidade para acesso à internet, transporte e acessibilidade à instituição, distância em relação à cidade, uma vez que os *campi* do IF Baiano, em sua maioria, estão localizados em áreas rurais.

Os condicionantes do trabalho docente inaugurados com a institucionalidade dos IFs também incluem o confronto entre lógicas diversas de profissionalidade docente e conseqüente deslocamento das relações de poder na instituição, com a chegada de novos servidores em quantitativo muito superior aos que já pertenciam às institucionalidades anteriores. Um docente do IF Baiano apontou essa problemática, do ponto de vista dos profissionais que já integravam a instituição antes da transformação institucional, em entrevista concedida a Silva, E., Ledo e Magalhães (2014, p. 2222): “[...] as pessoas traziam a mentalidade da universidade e queriam transformar isso como realidade do Instituto, quando a gente sabe que o modelo de instituto é diferente do modelo das universidades”.

Além disso, cabe pontuar as especificidades da *multicampia*, no extenso Estado da Bahia, que importam dificuldades de trocas de experiências, comunicação e integração entre colegas devido à condição geográfica, dada a distância entre os *campi*.

Por fim, um condicionante de ordem mais subjetiva: o distanciamento dos familiares e sentimento de não pertencimento e não integração à instituição entre docentes que tiveram que mudar de cidade e de vida para ocupar o seu posto de

trabalho – o que também foi identificado na pesquisa de Medeiros e Torres (2018), no IF do Rio Grande do Norte.

Dentre outros estudos sobre os IFs que também sinalizaram essa complexidade de condicionantes do trabalho, Santiago (2015, p. 123-124) apontou uma relação de “interdependência competitiva” entre os *campi* e perda de autonomia administrativa das instituições que se integraram para compor o IF do Sudeste de Minas Gerais.

#### 4.2.7 Organização e Controle

A organização das atividades docentes na jornada de trabalho é normatizada por cada IF, desde que obedecidos os parâmetros da Portaria nº 17/2016, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2016), a qual, basicamente, definiu as atribuições docentes entre atividades de ensino, pesquisa *aplicada*<sup>38</sup>, extensão, gestão e representação institucional e determinou que, dentre essas atividades, as de pesquisa aplicada, extensão, administração e representação devem “complementar” o plano de trabalho docente, após serem “[...] atendidas as atividades de ensino” (Art. 13), deixando clara a intencionalidade de primazia da transmissão de conhecimento (ensino) sobre as demais finalidades da docência. Também estabeleceu a necessidade de regulamentos institucionais próprios, com sistemas de controle, avaliação e mecanismos de divulgação das atividades desenvolvidas pelos docentes em Planos Individuais de Trabalho e Relatórios de Atividades Desenvolvidas.

Essa Portaria também fixou limites referenciais de carga horária de aulas, de no mínimo 10 e no máximo 20 horas semanais para docentes em regime de tempo integral e no mínimo 8 e no máximo 12 horas semanais para docentes em regime de tempo parcial. Diferente de vários IFs que adotam esses mesmos limites (SILVA, R.; BODART, 2015), no IF Baiano, graças à intensa pressão do corpo docente pela aprovação da primeira Normatização da Atividade Docente (NAD), em 2013 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2013b), desde então esses limites são de no mínimo 10 e no máximo 16 horas

---

<sup>38</sup> É importante notar a adjetivação do tipo de pesquisa definido como próprio do pessoal docente nos IFs. As diretrizes anteriores referiam-se apenas à “pesquisa”, não indicavam que necessariamente “aplicada”.

semanais de aulas para docentes em regime de tempo integral e no mínimo 8 e no máximo 12 horas semanais de aulas para docentes em regime de tempo parcial (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019f, Art. 36).

Quanto à aferição do trabalho, a despeito do que comumente acontece com a docência da educação básica, que privilegia a presença física do docente na escola e com a docência da educação superior, que privilegia o cumprimento de metas, o trabalho na carreira de Magistério do EBTT tem combinado frequência e produtividade, assiduidade e alcance de objetivos, controle de ponto e apresentação de resultados.

Em torno desse tema se encerram diversas intencionalidades. Silva, R. e Bodart (2015) registraram que, com a aprovação do Plano de Cargos e Carreiras de Magistério Federal de 2012, havia uma expectativa entre os próprios docentes dos IFs de que a atividade fosse controlada apenas como a carreira de Magistério Superior. Segundo Castro, C. (2018), a abolição do controle de frequência tem pautado diversos movimentos do corpo docente dos IFs, inclusive com processos judiciais e reuniões das representações político-sindicais com o MEC.

Já para Amorim Júnior, Schlindwein e Matos (2018, p. 1.230), o controle sobre o trabalho estabelecido no Regulamento de Atividade Docente do IF de Rondônia expressa a incorporação do modelo gerencial neoliberal no trabalho docente, “[...] evidenciando uma disparidade entre a exigência do capital e a possibilidade humana”.

Em que pesem esses posicionamentos ao controle das atividades docentes, em 2015, um ofício do Ministério da Educação (2015a) ratificou um Decreto de 1995 que obrigava o controle de frequência para a antiga carreira de Magistério de 1º e 2º Graus, nas formas de folha de ponto, controle eletrônico ou controle mecânico<sup>39</sup>. E em 2016, com a já mencionada Portaria nº 17 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2016), estabeleceu-se que docentes devem planejar e comprovar suas atividades em planos e relatórios individuais de trabalho, prevalecendo, portanto, a obrigatoriedade de controle sobre o trabalho docente sob as duas formas, da frequência e da produtividade.

---

<sup>39</sup> Cada IF estabelece os instrumentos que lhe convêm e as posturas são bastante diferentes entre eles. Até o momento da escrita da tese, apenas o IF de São Paulo, por decisão de seu Conselho Superior, mantinha os seus docentes efetivos dispensados do controle de frequência desde o ano de 2015 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2019).

No IF Baiano, até o momento são mobilizados três mecanismos de controle, entre frequência e produtividade. Para a frequência, encargo das chefias imediatas nos *campi*, docentes devem assinar folha de ponto quando estiverem em atividades presenciais na instituição e apresentar Boletim Semanal de Atividade Fora de Sede quando estiverem realizando atividades que demandam ou permitem estar fora da instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2015b).

Para a produtividade, encargo das Pró-Reitorias de Ensino (Proen), Pesquisa e Inovação (Propes) e Extensão (Proex), os docentes devem apresentar Plano Individual de Trabalho (PIT) e Relatório Individual de Trabalho (RIT) semestrais, obedecendo aos parâmetros de dimensionamento de carga horária de atividades da RAD (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019f).

Esse Instituto vem aperfeiçoando seus mecanismos de controle com a implantação de diversos sistemas eletrônicos de gestão da informação que incidem sobre o trabalho docente<sup>40</sup>, como já observado em outros IFs (AMORIM JÚNIOR; SCHLINDWEIN; MATOS, 2018; FLORO, 2016) e que deverão receber a atenção de estudos futuros quando se consolidarem. Desses, cabe destaque o sistema Print (disponível em: <https://print.ifbaiano.edu.br/print/home/login>), em processo de implantação, que gerencia e publiciza os planos de trabalho dos docentes.

#### 4.2.8 Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Superior

O Plano de Cargos e Carreiras de Magistério Federal colocou mesmas atribuições aos profissionais das carreiras que o compõe – Magistério do EBTT e Magistério Superior. De acordo com a Lei:

Art. 2º 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.

[...]

§ 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, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

<sup>40</sup> Não estavam em uso no *Campus* Guanambi durante a pesquisa de campo.

1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2012b, Art. 2º, grifo nosso)

Neste caso, a especificidade da carreira de Magistério do EBTT está na minúcia. Embora as atribuições dos Cargos e Carreiras de Magistério Federal sejam as mesmas, o local onde elas serão realizadas lhes diferencia. Para os docentes dos IFs, os dizeres “na própria instituição” e “no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica” significam que poderão ter que atuar da educação básica profissional à pós-graduação *stricto sensu*, presenciais e/ou à distância, nos vários formatos que esses níveis de ensino podem ter, a depender da oferta educacional do *campus* de lotação e do atendimento dos parâmetros administrativos da RAP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2015).

No IF Baiano, a possibilidade dessa atuação para todos os seus docentes foi claramente definida, quando determinou-se como atribuição, dentre outras,

[...] XII – atuar nos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, regularmente ofertados pela instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, 2019f, Art. 4º, inciso XII).

Outros autores que discutiram a carreira de magistério do EBTT colocaram suas percepções sobre a ampliação do campo de atuação docente. Para Barbosa e Medeiros Neta (2018, p. 1), por exemplo, “[...] um dos problemas da carreira EBTT é que o professor transita por diversos níveis e modalidades de ensino, simultaneamente”. Para Floro (2016, p. 21), essa reestruturação deu-se por um processo que:

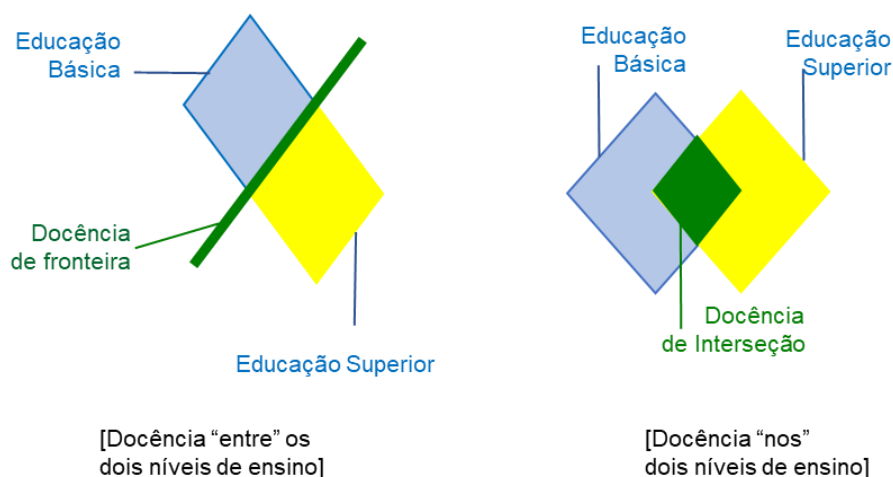
[...] almejou forjar a ideologia de que a categoria foi beneficiada com ganhos reais, quando na verdade não houve benefícios, mas a corrosão de direitos que a categoria conquistou antes da eclosão da crise econômica e das reformas educacionais.

Cruz e Vital (2014, p. 44) consideram que a docência da carreira de Magistério do EBTT enseja uma profissionalidade “de fronteira”, “[...] situada na fronteira entre ser professor da educação básica e ser professor do ensino superior”, ou seja, algo que demarca limites, que é, mas ao mesmo tempo não é, nenhuma das duas coisas. Para tomar o mesmo jogo de palavras, seria mais coerente pensar

em uma profissionalidade “de interseção”, algo que representa uma zona ou ponto comum, que abarca duas coisas ao mesmo tempo – os dois níveis de ensino e suas diversas especificidades.

Ao invés de atuar “entre” os dois níveis de ensino, como disseram aquelas autoras, esses docentes atuam “nos” dois níveis de ensino: sua rotina de trabalho inclui da reunião de pais na EPTNM à reunião de colegiados de graduação e pós-graduação, do pensar itinerários de formação de profissionais técnicos à orientação de pesquisas de pós-graduação e atividades de extensão, e por isso não caberia ser considerada como uma atividade fronteira (Figura 20).

Figura 20 - Comparação entre "docência de fronteira" e "docência de interseção"



Fonte: Elaboração própria (2019).

Considera-se que o que define a carreira docente nos IFs não é apenas as políticas, tampouco apenas os indivíduos, mas as relações que se travam dos conflitos de interesses e das tensões frente às políticas de pessoal do Estado; neste caso, frente aos legisladores e aos agentes de governo no Ministério da Educação, bem como as possibilidades de intervenção criadas por alguns indivíduos e grupos sociais.

As (in)definições da carreira e das especificidades da docência nos IFs expressam os aspectos de profissionalização e desprofissionalização que permeiam a sua profissionalidade.

Observam-se sentidos de profissionalização nas definições da carreira, nas condições de remuneração, na ampliação da qualificação e do desenvolvimento profissional e no reconhecimento de especificidades, como a condição especial para

aposentadoria e o RSC. Porém, esses aspectos são intrinsecamente vinculados a sentidos de desprofissionalização, quando da redução da titulação mínima exigida para ingresso na carreira, na ausência de uma política de formação continuada para desenvolvimento profissional, na complexidade das condições de trabalho, nos dispositivos de organização e controle e na expansão do campo de atuação docente, que representou uma ruptura com a identidade profissional tradicionalmente pautada em apenas um nível de ensino.

A desprofissionalização da docência, a mudança do referencial identitário profissional vinculado a apenas um nível de ensino, é a outra face da melhoria das condições de qualificação, salário e carreira – da sua profissionalização. E ambas, em um processo de reprofissionalização que abarca a interdependência entre elas, definem a profissionalidade docente da carreira de Magistério do EBTT.



## 5 SENTIDOS

... Porque esperar e esperarçar são especialmente diferentes.

(SILVA, V., 2013, p. 7)

### Fragmentado(s)

No filme “Fragmentado” (SPLIT, 2016), o personagem principal, Kevin Wendell Crumb, diagnosticado com transtorno dissociativo de identidade, manifesta 23 (vinte e três) diferentes personalidades e instiga terapeutas a compreenderem essa condição, tida como uma aberração humana. Ressalvadas as devidas proporções para uma comparação, por vezes também percebi em algumas pessoas certa perplexidade ao saberem da condição da docência nos IFs, de se lecionar desde a EPTNM à pós-graduação *stricto sensu*.

Assim como no filme a doença do personagem desafia os não-doentes, porque suplanta o entendimento da normalidade, penso que essas reações à docência em cursos dos dois níveis de ensino podem se dar por quem em sua trajetória profissional não se viu frente ao desafio de combinar diferentes itinerários profissionais. No filme, a multiplicidade de identidades do personagem permitiu a especialistas questionarem o estatuto de algumas doenças. No contexto educacional brasileiro, a carreira de Magistério do EBTT tem provocado discussões sobre o que se entendia por identidade docente, precarização do trabalho, valorização do magistério, entre outras questões. E, como no filme a especialidade da doença não se separa da psicopatia do personagem, discutir a docência nos IFs requer falar de flexibilidade, criatividade, mas também de intensificação, responsabilização e outros temas do contexto do trabalho em geral. Trata-se de uma organização do trabalho docente regida pelo contraditório, mas, hoje em dia, quem (ou qual categoria laboral) segue ileso à contradição?

Assim como no texto acima, a epígrafe deste capítulo inspirou a pensar que a docência é feita de sentidos de espera (os seus limites, definidos externamente) e de esperança (as expectativas e práticas dos indivíduos). No pensamento elisiano, o “eu” é indissociável do “nós”; o indivíduo é constituído por uma rede de outras pessoas – a sociedade – e há que se entendê-lo à luz das relações interdependentes que o “modelam” (ELIAS, 1994a, p. 30).

Hunger, Rossi e Souza Neto (2011, p. 708, grifo dos autores), pensando esse processo no contexto do trabalho docente, propõem:

[...] tudo o que ele (professor) se torna dá-se em relação aos outros. Logo, o *ser professor* adquire sua característica individual a partir da história de suas relações, de suas dependências e, por fim, da história de toda a rede humana em que convive.

Os sentidos do trabalho na carreira de Magistério do EBTT foram indagados às pessoas que o constroem individual e coletivamente, neste caso os docentes do IF Baiano. Para Tardif e Lessard (2014), a profissão docente constitui-se sob aspectos heterogêneos, entre autodeterminação e racionalização (burocratização) das tarefas, objetivos educacionais genéricos e currículos e materiais didáticos

rígidos. Essa polarização de dimensões foi o mote para analisar os dados dos questionários e entrevistas sob três sentidos: de profissionalização, nas condições de trabalho, ampliação da formação e sentimento de valorização; de desprofissionalização, sob a racionalização do trabalho, intensificação e autointensificação e mudanças no referencial identitário profissional; e de reprofissionalização, na carreira, na vinculação aos princípios institucionais e na docência nos dois níveis de ensino. Juntos, esses três aspectos, que também foram considerados nas seções anteriores, expressam o olhar dos sujeitos sobre a condição do trabalho docente na carreira de Magistério do EBTT (Figura 21).

Figura 21 - Sentidos da condição do trabalho docente na carreira de Magistério do EBTT



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

## 5.1 Da Profissionalização

As percepções dos sujeitos da pesquisa que acenaram para uma melhoria da sua condição profissional foram interpretadas como sentidos de profissionalização, isto é, como afirmação da profissionalidade. No contexto do IF Baiano, aludiram às condições de trabalho; à ampliação da formação e ao sentimento de valorização

profissional. A análise das entrevistas apontou concordâncias nas percepções consoantes ao tempo de serviço dos docentes na instituição.

### 5.1.1 Condições de trabalho

Em estudos sobre os IFs que remeteram aos primeiros anos dessas instituições, as condições de trabalho dos docentes, compreendidas pelas instalações físicas, equipamentos e recursos didáticos, nem sempre foram colocadas como um elemento de profissionalização. Destacam-se dois trabalhos sobre o IF do Maranhão, de Araujo, José (2011) e Rocha (2014), que apontaram uma carga horária de aulas elevada, atendimento a muitos alunos e turmas e riscos de doenças ocupacionais; e um sobre o IF de Brasília, de Oliveira, B. (2016), que apontou dificuldades de infraestrutura nos *campi* criados com as políticas de expansão dos IFs. Nos estudos mais recentes não foram observadas problematizações sobre esse aspecto. Porém, na pesquisa de Oliveira, R. *et al.* (2015), com docentes de diversos IFs do país, foram apontadas satisfações com as condições organizacionais e adequação do ambiente de trabalho às atividades.

Considerando as respostas dos docentes do IF Baiano aos questionários da pesquisa, as condições de trabalho no *campus* Guanambi foram consideradas adequadas pela maioria dos sujeitos, cerca de 51%, e não adequadas para cerca de 33%, contra 14% que não concordaram nem discordaram e 2% que preferiram não opinar (Gráfico 27). Na mesma circunstância, as condições salariais foram consideradas relativamente favoráveis por cerca de 56% dos sujeitos, contra cerca de 26% que não concordaram nem discordaram, 10% que discordaram e 8% que preferiram não opinar (Gráfico 28).

Gráfico 27 – Número de respostas à frase "A infraestrutura da instituição [...] permite o adequado desenvolvimento de minhas atividades"



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 28 - Número de respostas à frase "O meu salário estimula o adequado desenvolvimento de minhas atividades"



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Essas percepções estão corroboradas nas entrevistas. A satisfação com as condições de trabalho oferecidas pela instituição foi apontada por docentes das diversas posições na carreira, o que indica uma estreita relação entre esse aspecto e a profissionalização docente. Entre os docentes com menos tempo de serviço na instituição, entre menos de 1 a 5 anos, as percepções das condições de trabalho apontaram para aspectos que vão além da infraestrutura material, englobando a receptividade aos professores ingressantes e a integração entre colegas: “Eu fui muito bem recebida e tive apoio, tanto da coordenação, como da direção de ensino. [...] os colegas, aqui, um apoia o outro, trabalham em grupo” (Docente 8, 2017); as políticas de apoio à qualificação e às atividades de pesquisa e extensão: “[...] tem o incentivo à pesquisa, à produção, tem o incentivo ao aperfeiçoamento profissional [...]. As condições de trabalho, pelo menos nesse *Campus*, acabam suprimindo as necessidades profissionais” (Docente 25, 2017); o apoio administrativo para a realização das atividades docentes: “[...] Eu sinto que nós temos muito retorno da Direção, das Coordenações, para aquilo que a gente precisa para fazer um bom trabalho” (Docente 6, 2017).

Os depoimentos dos docentes com um tempo de serviço intermediário, entre 6 e 15 anos, destacaram as condições de infraestrutura do *campus* e o dimensionamento de carga horária de aulas, como nesta avaliação sobre as possíveis razões para permanecerem na carreira de magistério do EBTT: “[...] A nossa carga horária de aulas não é alta. Eu já estive em três escolas; de 40 horas a gente trabalhava 36 aulas, não era igual hoje que o pessoal não pode ter 20 horas-aula” (Docente 17, 2017). Não obstante, essa satisfação já estava marcada por expectativas de mudanças na política educacional brasileira, como na percepção de que: “[...] Agora com essa crise a gente está tendo dificuldades para conseguir

algumas coisas para os laboratórios, alguns equipamentos [...], mas... eu acho [a infraestrutura] boa, eu acho tranquilo” (Docente 1, 2017).

Dentre os sujeitos que tinham mais tempo de serviço na Instituição, de 16 a mais de 25 anos, os quais também experienciaram a mudança institucional para IF, foram apontadas as condições materiais de trabalho do IF Baiano *Campus Guanambi* em comparação a outras realidades de trabalho docente:

[...] São condições boas. Não é toda escola que tem um *data-show* na sala de aula, cada docente tem um computador, e isso facilita o trabalho do docente, eu acho. Então... se fosse comparar com outras realidades, são condições satisfatórias (Docente 14, 2017).

Sobre a condição de remuneração inaugurada com a carreira de Magistério do EBTT, os relatos dos sujeitos também expressaram sentidos de profissionalização. Entre docentes com mais tempo na Instituição, a percepção foi de uma mudança substancial, quando as EAFs tornaram-se IFs: “Foi bem significativa! Eu vou te falar a verdade, bem significativa mesmo! [Risos]. No desenvolvimento da carreira, eu acho que houve um ganho, sim, com certeza” (Docente 12, 2017).

Também entre docentes com tempo intermediário na instituição a maioria dos relatos acenou para uma condição de ampliação da profissionalidade, como na percepção sobre os critérios de atratividade da carreira, em comparação à remuneração docente na educação básica pública: “[...] Quando você vem do Estado, que a progressão é muito menor do que a do IF Baiano, você chega aqui e acha satisfatório, você acha positivo... A diferença é grande, dá uma diferença grande!” (Docente 21, 2017). Entre os docentes com menos tempo na Instituição, os relatos também indicaram para uma possibilidade de permanência na carreira mediante os seus níveis de progressão: “[...] Claro, todo mundo coloca no grupo do *WhatsApp* a tabela de remuneração, e aí isso incentiva [Risos]” (Docente 24, 2017).

Dal Rosso (2008) advertiu que a melhoria das condições salariais e o atendimento a reivindicações trabalhistas têm sido instrumentos eficazes de obter consentimento dos trabalhadores sobre a intensificação do seu trabalho. Nas entrevistas da pesquisa essa relação também foi destacada por alguns sujeitos, sendo que o reconhecimento da melhoria da condição remuneratória não excluiu a percepção dos limites e da razão de ser dessa condição salarial, especialmente entre os docentes das posições do meio e do topo da carreira.

Esse depoimento sintetizou: “[...] Eu falo que vale o quanto pesa, o meu salário. Eu ganho bem, mas eu trabalho muito e pesa muito. Pesa, e pesa muito” (Docente 11, 2017). O valor dos salários foi ponderado à posição social do magistério público brasileiro, mas também a profissões socialmente mais privilegiadas:

[...] Eu diria que o salário, quando você chega já no nível que a gente chegou, dentro da realidade do Brasil, dentro da realidade de outros docentes, ele condiz com o que você realiza. Mas eu acho que o professor continua desvalorizado, se você for comparar com outras funções na sociedade (Docente 14, 2017).

Ou, ainda, comparado à docência apenas de nível superior, em relação à exigência de atuação em cursos dos dois níveis de ensino:

[...] Eu acho que como está atualmente, com a equiparação salarial, foi justo, porque o professor universitário tem atuação nos cursos Superiores e na Pós-Graduação, [...] e nós temos ainda o nível Médio (Docente 9, 2017).

Os estudos encontrados apontaram resultados concordantes de uma relação entre remuneração e profissionalização docente na carreira de Magistério do EBTT. Para Oliveira, R. *et al.* (2015, p. 441), docentes de diversos IFs colocaram-se como satisfeitos com a condição salarial, ainda que menos satisfeitos com relação aos valores fixados para auxílio transporte, auxílio Pré-Escolar e o valor do auxílio alimentação. Na pesquisa de Santiago (2015) com docentes do IF Sudeste de Minas Gerais, a condição salarial foi considerada dentre os elementos de satisfação com a profissão. Jardim (2018, p. 152), considerando docentes do IF de São Paulo, identificou uma relação semelhante entre a remuneração e a profissionalização docente, quando comparada a outras realidades de trabalho, especialmente em instituições privadas.

### 5.1.2 Ampliação da formação

Para uma parte significativa dos entrevistados, o incentivo à qualificação do corpo docente acenou para a sua profissionalização, sobretudo devido às ações de desenvolvimento profissional que lhes possibilitaram seguir nos estudos de pós-graduação *stricto sensu*. A consideração desse aspecto requer cautela, tanto para que a profissionalização não se reduza apenas à formação, sendo desvinculada das condições de trabalho, como assinala Oliveira, D. (2003), quanto para que não se

perca de vista que a qualificação, ainda que não seja a única, é parte constitutiva de uma profissão, como apontam Dubar e Tripier (2005).

Nos estudos sobre o tema, alguns trabalhos, como o de Sousa, L. e Moura (2019), pautam a importância de criar-se uma formação que contemple as especificidades da atuação docente nos dois níveis e diversas modalidades de ensino; outros, como o de Guedes e Sanchez (2017) sobre o IF do Amapá; e o de Rodrigues, M. e Freitas (2016) sobre o IF do Mato Grosso do Sul, discutem experiências que algumas instituições vêm fazendo no sentido de promover a formação pedagógica de seus docentes não licenciados.

Vieira, M. (2018, p. 243) fez um levantamento das pesquisas sobre a formação de professores da educação profissional em geral e aponta um crescimento de publicações, notadamente após a criação dos IFs, que aludiram a temas como os saberes docentes na educação profissional e as políticas, programas e cursos de formação docente da educação profissional, mas que aparentemente não mapearam a titulação desses profissionais.

Nas entrevistas da pesquisa, os docentes com ingresso mais recente na instituição destacaram as mudanças da carreira em 2012 que tornaram possível “[...] afastar professores independentemente do tempo [ou seja, antes de cumprir o estágio probatório], então isso sem sombra de dúvida enriquece... Quem está ganhando na verdade é a própria instituição” (Docente 5, 2017). Já os profissionais com tempo intermediário de serviço destacaram o incremento da qualificação docente e das condições institucionais para acessá-la, considerando a transformação institucional de Escola Agrotécnica para Instituto Federal: “[...] quando eu saí daqui [como docente substituto] todo mundo era graduado. Quando eu voltei [como docente efetivo], que era IF Baiano, boa parte dos professores já tinha Mestrado” (Docente 21, 2017).

O apoio institucional à capacitação também foi apontado como uma política que favorece muito mais que apenas ao profissional:

[...] A gente tem em torno de 15% dos professores [afastados] para capacitação, isso é excelente! Não só para o professor, mas para a instituição também, porque o professor que sai, traz coisas novas. E quem está lá fora quer entrar, porque é atrativo o plano de carreira (Docente 15, 2017).

Entre os docentes no topo da carreira, esse movimento de profissionalização foi relacionado à institucionalidade dos IFs, pois, segundo os relatos, não se colocavam tantos incentivos quando a instituição ainda era uma EAF:

[...] Eu fiquei 10 anos aqui com o mestrado, sem sair do lugar, sem fazer nada, de qualificação, só trabalhando com o ensino médio e técnico... As perspectivas, depois, com o Instituto, melhoraram (Docente 2, 2017).

### 5.1.3 Sentimento de valorização

Rodrigues, Maria (2002, p. 36) manifesta que, para a concepção interacionista da Sociologia das Profissões, a definição de uma profissão deve considerar as “[...] representações que os membros de determinado grupo ocupacional têm de si enquanto profissão, que interpretação fazem do seu trabalho e do trabalho desenvolvido por ‘outros’”. No quadro analítico da pesquisa, o sentimento de valorização profissional foi o elemento mais subjetivo dentre os interpretados como profissionalização da docência, conquanto se pautou em como os sujeitos se vêem face à condição do seu trabalho.

Esses sentidos foram apreendidos em expressões sutis. Entre os profissionais com menos tempo na instituição, relacionaram-se às condições de trabalho e ao seu reconhecimento social quando apontaram, por exemplo, que o trabalho no IF “[...] é diferente. Porque na Escola de Educação Básica, tanto municipal quanto estadual, você não tem esse tipo de recurso, você não tem esse suporte” (Docente 16, 2017), ou ainda quando apontaram, em comparação com o trabalho em instituições privadas, que: “[...] as pessoas falam da instituição pública e tal, mas eu vejo que é uma instituição que acolhe o profissional e que valoriza, que cria condição de trabalho [...], então nem se compara!” (Docente 6, 2017). Também foi destaque o sentimento de valorização pelo público atendido: “[...] O professor é respeitado pelos alunos em sala de aula e pela comunidade [...], é um diferencial para o profissional” (Docente 8, 2017).

Os profissionais com tempo intermediário na Instituição, entre seis e quinze anos, destacaram dimensões de valorização comparando o seu trabalho ao de outros, como na percepção de que “[...] Nós somos, por estar na Esfera Federal, muito mais valorizados, nós temos uma carreira docente muito mais justa do que eles [os demais docentes da educação básica]” (Docente 9, 2017); ou ainda que “[...]”



Eu percebo que a carreira EBTT, é, às vezes, diferenciada até em relação às Universidades [...], principalmente as estaduais [bairanas], [que] não têm determinados incentivos de qualificação que nós temos” (Docente 3, 2017). Os docentes com tempo de atuação na instituição de 16 a mais de 25 anos apontaram um maior reconhecimento social e acadêmico do seu trabalho no que tange à maior inserção acadêmica: “[...] de qualquer maneira, melhorou muito e a gente tá inserido nessa área aí, que antes as Escolas Agrotécnicas não estariam nem inseridas, nessa área da pesquisa principalmente” (Docente 2, 2017).

Entre os estudos sobre o trabalho docente nos IFs, a percepção dos sujeitos sobre o seu trabalho que significasse um sentimento de valorização foi abordada pela pesquisa de Santiago (2015), no IF Sudeste de Minas Gerais, em que foram observados, dentre os elementos de satisfação na profissão, a sensação de prazer em realizar o seu trabalho e a importância que sentem que têm para os estudantes. Tônica semelhante foi relatada na pesquisa de Pinto *et al.* (2013, p. 54-55), em situações de bem-estar no trabalho que traduziram o sentimento de valorização profissional dos docentes que atuam na pós-graduação de um Instituto como uma “[...] retribuição subjetiva para o trabalho realizado”.

## **5.2 Da Desprofissionalização**

Os sentidos de desprofissionalização foram interpretados nas percepções dos sujeitos que acenaram para uma perda de profissionalidade, tanto em dimensões objetivas quanto subjetivas, que no contexto da pesquisa disseram respeito à racionalização do trabalho, à intensificação e autointensificação e a mudanças no referencial identitário profissional. Nas entrevistas, esses sentidos foram melhor percebidos quando relacionados ao tipo de formação inicial dos docentes, entre os que tiveram formação em cursos de licenciatura ou de complementação pedagógica e os que não tiveram formação pedagógica específica.

### **5.2.1 Racionalização do trabalho**

A racionalização do trabalho, entendida como a inserção em uma lógica burocrática de organização e controle dos tempos e espaços de realização do trabalho docente, foi interpretada em relatos que sugeriram instabilidade funcional

ou suspeição de descontinuidade das condições de trabalho e em percepções dos sujeitos sobre os mecanismos de controle.

Com as devidas ressalvas para o contexto analisado, esse sentido pautou-se em autores como De La Broise (2013), em estudo sobre políticas de modernização das universidades francesas que produziram, entre professores universitários, uma consciência sobre o seu trabalho oposta à profissionalização. Para Larson (2014, p. 12, tradução nossa), sobre a docência estadunidense, “[...] a eficiência de custos significou intensificação e sobrecarga, acompanhada por maiores regulação e medidas de desempenho”. Para Tardif (2013, p. 569), na definição de “[...] uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto”. E, ainda, para Gandini (2010), que historicizou os vínculos entre a burocratização e o funcionamento das organizações do Estado e discutiu como isso ressoa sobre o trabalho docente.

A racionalização do trabalho docente já estava sugerida desde a definição da política dos IFs; é parte dessa institucionalidade. A verticalização da oferta educativa, pressupondo a otimização dos recursos de pessoal, da gestão e da infraestrutura (BRASIL, 2008a, Art. 6º, inciso III), garante o aproveitamento das competências profissionais em itinerários formativos diversos e a redução de “tempo morto” de trabalho dos docentes, o que, conforme os parâmetros da administração do trabalho (SILVA, I., 1986, p. 48), é uma das principais formas de ampliação da produtividade.

Nas entrevistas, os sentidos de suspeição e de instabilidade funcional foram interpretados como desprofissionalização por exprimir uma relação de impotência – ou de poder reduzido – face a possíveis reestruturações do trabalho alheias à vontade dos sujeitos. Em uma fala de um docente, enquanto avaliava os benefícios da política do RSC, a desprofissionalização colocou-se como uma sombra a espreitar a próxima mudança das políticas educacionais: “[...] O RSC veio tentar equiparar a questão salarial, mas a gente não sabe também até quando isso vai vingar” (Docente 8, 2017); em outro depoimento, colocaram-se sentidos de instabilidade sobre a política de organização e desenvolvimento da carreira: “[...] Eu não penso em sair do IF para ir para uma Universidade, mas, o que vai acontecer daqui pra frente no cenário político do Brasil? Aí vai depender disso” (Docente 18, 2017).

Também foram observadas preocupações que aludiram à dependência que o trabalho docente tem de condicionantes externos aos profissionais, especialmente do Estado, por ampliar a sensação de dúvida e incerteza quanto ao futuro; isso esteve presente em um posicionamento sobre o cenário político nacional da época:

Eu estava lendo algo ontem, que me deixou muito triste, [...] que, para o ano de 2018, o presidente que entrar já vai pegar o Brasil sem nada mais no caixa do PIB [Produto Interno Bruto]; quer dizer, tudo isso gera uma insegurança futura muito grande (Docente 11, 2017);

...e em uma avaliação sobre o incentivo à qualificação na instituição: “[...] A gente ainda vem conseguindo manter essa política de qualificação docente... Mas meu medo é: até quando vai ser possível?” (Docente 3, 2017).

Nas percepções sobre o controle do trabalho, principalmente o controle de frequência, foram considerados sentidos de desprofissionalização consoantes ao tipo de formação dos sujeitos. Entre docentes que tiveram formação pedagógica em curso de licenciatura ou de complementação, o controle de frequência foi colocado como uma burocratização desnecessária por vários motivos. Pela comparação com a profissionalidade dos docentes da carreira de Magistério Superior:

[...] Eu acho que a gente é professor do Ensino Superior, mesmo que seja também do Médio, e revolta a gente ter diferença da Universidade nesse ponto, porque professor universitário não tem essa obrigação de controle de frequência e a gente tem (Docente 17, 2017);

... pela dificuldade em mensurar os tempos e atividades da docência, afirmando-se uma profissionalidade que não se separa da vida dos que a fazem: “[...] Em relação à folha de frequência, eu não trabalho oito horas por dia; você trabalha mais, fora os finais de semana. [...] São ferramentas que eu não acho que correspondem ao meu trabalho” (Docente 24, 2017); e pela falta de objetividade dos instrumentos de controle: “[...] Eu acho [o controle de ponto] desnecessário. Até porque eu vejo que a ficha não diz muita coisa... não corresponde...” (Docente 6, 2017).

As problematizações desses sujeitos concordam com as de Silva, R. e Bodart (2015, p. 292), em estudo de caso em um IF não identificado, sobre o que chamaram de “legalismo” em torno do controle sobre o trabalho docente. O legalismo refere-se à seletividade das diretrizes de organização do trabalho docente, naquele IF, de modo que os docentes da carreira de Magistério do EBTT

atuam na educação superior, mas não acessam o que, para os autores, seriam os “bônus” da carreira correspondente, como a dispensa do controle de frequência.

Nas entrevistas, docentes não licenciados, em sua maioria, consideraram o controle de frequência como uma burocratização necessária, por supostamente coibir desvios de responsabilidade de colegas, como no seguinte relato: “[...] Acho que é uma ferramenta importante, sim, porque temos pessoas; e pessoas pensam de forma diferente, agem de formas diferentes, e quando é muito aberto, podem fugir do que é necessário” (Docente 25, 2017), embora na percepção de outro sujeito isso também implique um aumento de trabalho para os gestores em aferir e garantir a correta aplicação do instrumento: “[...] Por outro lado, quando a gente fala nessa questão aí, do controle de frequência, acaba sendo muito trabalhoso para o gestor, para as chefias imediatas” (Docente 13, 2017).

Houve uma exceção às percepções da maioria dos docentes não licenciados que tornou o debate mais complexo. O controle, especialmente na forma do ponto eletrônico, foi relacionado a uma despersonalização da docência, como se ela não pudesse estar eletronicamente contida em um espaço e tempo próprios para acontecer:

[...] Lá [em outro IF] a gente tinha o ponto eletrônico. [...] parece que você estava ali obrigado, então você ficava muito preso a quantas horas você estava ali no *Campus*... Porque a gente não é professor só enquanto está no *Campus*, né? Então, e eu via muito isso, os colegas e até eu também, por exemplo, ficava muito olhando, porque a gente tinha um sistema, e via: “-Não, eu não posso sair agora”, ou: “Ah, eu posso sair”, e tal, e contabilizava muito o tempo, ficava muito preocupado com o tempo. Aqui não, eu vejo de uma maneira mais tranquila, a gente chega, assina o ponto, assina na saída, não está assim tão preocupado... “Ah, fez tantos minutos, tantas horas” (Docente 18, 2017)

Todos os entrevistados, independente da formação e de serem contrários ou favoráveis ao controle da frequência, validaram os instrumentos Plano Individual de Trabalho (PIT) e Relatório Individual de Trabalho (RIT). Os docentes com formação pedagógica, em sua maioria, disseram preferi-los em detrimento ao controle de frequência. Por exemplo: “[...] Eu acho desnecessário o controle de frequência, uma vez que você tem o PIT, que já é um controle...” (Docente 11, 2017).

Para outro docente licenciado, o controle do trabalho pela sua produtividade condiz com uma flexibilidade necessária à docência: “[...] Sobre o PIT e o RIT, eu acho que é uma forma de você... Não é controlar, mas você organizar melhor o

trabalho docente, já que o professor tem que ter essa flexibilização” (Docente 14, 2017). Porém, isso provoca a refletir se a flexibilização do local de exercício de algumas atividades, obviamente as que podem ser realizadas fora da instituição, por sua vez, não implica incremento de esforço e desprofissionalização da docência.

No contexto de uma racionalização do trabalho conforme a produtividade, trabalhar em casa coloca-se contraditoriamente entre uma pretensa maior flexibilidade e a intensificação. Ilustrativo disso foi a percepção, entre diversos sujeitos, de que o dimensionamento da carga horária das atividades no PIT suplanta o número de horas trabalhadas, como neste depoimento: “[...] Eu pelo menos sempre sobrei carga horária de PIT e RIT, eu nunca consigo colocar tudo que eu faço [Risos]... Sempre passa de 40 horas, tranquilamente” (Docente 26, 2017).

Amorim Júnior, Schlindwein e Matos (2018, p. 1230), problematizando o uso de instrumento semelhante ao PIT e RIT, no IF de Rondônia, defendem que esse não traduz a complexidade das atividades docentes nessas instituições:

[...] Ao quantificar as horas, a eficácia, eficiência e produtividade do processo gerencial são prepostos em detrimento do fator humano, de sua subjetividade, do tempo necessário para estabelecer uma relação de sentido com sua atividade laboral, consigo e com outras pessoas.

Outras práticas de racionalização do trabalho foram analisadas nos estudos sobre o trabalho docente em outros IFs e isso indica a pertinência do aprofundamento das investigações sobre essa temática. Referiram-se à avaliação de desempenho para progressão na carreira no IF do Ceará (DAL RI; FLORO, 2015) e à relação entre a carga horária de aulas e as percepções de sofrimento e adoecimento psíquico entre os docentes do IF de Pernambuco (SIQUEIRA, 2015). Essas dimensões não foram observadas nos relatos dos docentes no contexto da presente pesquisa.

### 5.2.2 Intensificação e Autointensificação

Para Tardif e Lessard (2014), a relação com o tempo é um condicionante do trabalho docente. A citação a seguir ganha um acento especial quando se pensa na docência nos IFs, sua complexidade contraditória entre realização e intensificação do trabalho:

Tempo administrativo, tempo histórico, o tempo escolar também é um tempo subjetivo, um tempo fenomenológico, que reflete as expectativas, as representações e a vivência dos indivíduos que se encontram imersos nele. [...] Pode tratar-se, assim, de um tempo afetivo, um tempo em que os atores entram de corpo e alma e que, neste sentido, conta pouco: o trabalho transcende, desse modo, ao tempo contável, invade a noite adentro, os fins de semana, etc. É sempre pouco, insuficiente. Este é o tempo dos “apaixonados” pelo ensino [...]. Pode ser, também, um tempo sem graça, um tempo sem interesse, em que não se faz mais do que deixá-lo passar, em que se trabalha apenas cumprindo as horas previstas e esperando a aposentadoria. É o tempo dos “desiludidos” com o ensino (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 76-77).

Para pensar essa relação, a interpretação da intensificação do trabalho embasou-se nos estudos de Dal Rosso (2008), para quem “[...] intensidade refere-se ao grau de esforço físico, intelectual e emocional despendido no trabalho. [...] Há que incluir todas as capacidades do trabalhador, sejam elas físicas, cognitivas ou emotivas” (p.95). Esse processo relaciona-se com as demandas contemporâneas de trabalho flexível, multitarefas e polivalente e diferencia-se de categorias como a produtividade e a precarização do trabalho, embora possam estar associados, como assinala Hypolito (2011).

A intensificação é uma expressão interessante da condição do trabalho porque não está objetivada em contratos e nem mesmo na quantidade de horas trabalhadas. Dal Rosso (2008) assinala que ela é mais perceptível nos relatos dos trabalhadores, similar ao que Apple (1995, p.39) já havia identificado, que esse processo é mais visível subjetivamente, “[...] no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho”.

O estudo de Vieira, J., Hypolito e Duarte (2009) amplia a compreensão desse conceito ao discutir a autointensificação no trabalho docente, um processo pelo qual os próprios trabalhadores internalizam a intensificação do seu trabalho.

No quadro da pesquisa, a intensificação foi interpretada como o aumento da carga de trabalho, expresso na sensação de um engajamento ou dispêndio de esforço maiores que o costumeiro para realizar o trabalho, ainda que, formalmente, não se tenha ampliado o tempo da jornada de trabalho. Essa categoria foi percebida em relatos sutis, especialmente entre os docentes que estavam atuando em cursos dos dois níveis de ensino. Um deles apontou uma maior sensação de cansaço: “[...] Então, é muito cansativo, a gente trabalhar esses dois níveis... É trabalhoso” (Docente 10, 2017); e outro relato expressou essa categoria na sensação de haver

mais desafios, principalmente nos dias em que a jornada de trabalho requer lecionar em cursos de níveis e modalidades diferentes:

[...] Esse semestre, por exemplo, é desafiador: eu dou as duas primeiras aulas no Superior, a terceira eu trabalho [...] no primeiro ano [do Ensino Médio Integrado] e a quarta no terceiro ano integrado. [...] Acaba atropelando um pouco... exige muito nessa questão da preparação... (Docente 22, 2017).

Kuenzer e Caldas (2009) entendem que docentes que possuem mais de um vínculo empregatício e atuam em mais de um nível de ensino, em instituições diferentes, sofrem de uma elevação da carga mental do trabalho, o que também pode ser tido como uma característica de intensificação. Sobre esse aspecto, houve depoimentos da pesquisa que destacaram um comprometimento de seu tempo pessoal e familiar, necessário para que haja um bom desempenho no trabalho, como neste relato, que fala sobre a docência ocupando cargo de gestão: “[...] A qualidade de vida realmente fica em segundo plano, porque a gente fica com pouco tempo pra família, pros filhos, pra saúde” (Docente 3, 2017). Neste outro depoimento, apontam-se implicações sobre a vida pessoal, também denotando um sentido de autointensificação:

[...] A instituição não nos obriga a trabalhar aos finais de semana, mas pra fazer o tripé [ensino, pesquisa e extensão], tem que trabalhar final de semana. [...] E sem trabalhar a pesquisa e a extensão também, as aulas não são de boa qualidade (Docente 4, 2017).

A autointensificação foi interpretada como a internalização do aumento das demandas de trabalho como se fossem impostos pelo próprio docente, uma vez que a intensificação para além do tempo da jornada de trabalho, de 40 horas semanais, não é abertamente imposta ao trabalhador. Subjetivamente, o trabalhador sente-se como que “culpado” por não fazer o trabalho que não caberia dentro da sua jornada de trabalho (HYPOLITO, 2011, p.13). Considerando o estudo de Lapo e Bueno (2002), a adesão à intensificação como estratégia individual dos docentes para responderem ao aumento das demandas por mais trabalho pode também ser lida como um reverso, uma antítese ao processo de abandono da profissão, no qual:

[...] Por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles [os professores] se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das

exigências que lhes são feitas no campo profissional. (LAPO; BUENO, 2002, s. p.)

Essa categoria foi percebida de modo velado nas entrevistas, posto que os docentes, *a priori*, não se colocavam – ou não se percebiam – como artífices da intensificação do seu próprio trabalho. Exemplo de um flagrante é o diálogo transcrito a seguir, no qual um docente de um curso de pós-graduação estava assinalando que a oferta de cursos desse tipo ampliou as suas responsabilidades profissionais:

*Pesquisadora:* Quando foi para abrir o curso de pós-graduação, vocês sabiam que isso ia requerer mais trabalho de vocês?

*Docente 2:* Com certeza...

*Pesquisadora:* E ainda assim vocês aceitaram?

*Docente 2:* É, na verdade o pessoal que estava envolvido tinha muito interesse, muita vontade, justamente pra aumentar o grupo de pesquisa, né, que, talvez com a pós a gente teria mais um apoio institucional... e tá tendo realmente. (Docente 2, 2017)

Neste pequeno relato, sentidos de desprofissionalização, por meio da autointensificação, e de profissionalização, por meio da complexificação da atividade, contraditoriamente se entrelaçam.

De modo semelhante, a pesquisa de Grischke (2013), relativa à docência no Instituto Federal Sul-rio-grandense *Campus Pelotas*, aponta indícios de uma relação entre autointensificação e complexificação do trabalho junto aos docentes dos cursos de graduação e de pós-graduação, posto que, nesse contexto, a criação desses cursos contou com expressiva mobilização dos docentes da instituição. Pinto *et al.* (2013), em um IF não identificado, também apontam aspectos de intensificação e autointensificação entre docentes da pós-graduação, expressos em sensações de terem pouco tempo para a família, de que não estão dando conta de tantas tarefas, de angústia e frustração.

Garcia e Anadon (2009, p. 74) também identificam, junto a docentes da educação básica, um “contraditório sentimento” entre reclamações de intensificação e, ao mesmo tempo, assunção de mais responsabilidades com o trabalho. Para essas autoras, a intensificação é parte do processo de precarização do trabalho docente; entretanto, não necessariamente significa desqualificação e pode implicar novas aprendizagens no trabalho, como novas formas de ensino ou a atuação na gestão escolar.



Sobre esse aspecto, alguns depoimentos da pesquisa também sinalizaram uma conotação de positividade no trabalho, imbricada à intensificação, como um relato que apontou que a oferta de cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino na mesma instituição:

[...] também é positiva, no sentido de enriquecimento da formação dos alunos [...]. Mas, tem outro lado: o professor trabalha muito mais. Ele tem uma carga de trabalho, que não é a carga horária, muito maior do que se tivesse apenas em um nível de ensino (Docente 5, 2017).

De modo semelhante, Oliveira, B. (2016) identificou, em pesquisa no IF de Brasília, que os docentes avaliavam a atuação em cursos dos dois níveis entre positivities e negatividades, com a intensificação e autointensificação vinculadas a possibilidades de criação e maior responsabilidade sobre o trabalho.

Outros estudos sobre a docência nos IFs relacionam a intensificação do trabalho a aspectos não identificados na pesquisa de campo no IF Baiano, que indicam a complexidade e amplitude dessa categoria. Um conjunto de pesquisas associou-a ao sofrimento e adoecimento no trabalho, como Rocha (2014), sobre a docência no IF do Maranhão, Oliveira, R. *et al.* (2015), junto a docentes de diversos IFs e Siqueira (2015), no IF de Pernambuco. Outros estudos associaram-na a dispositivos de gestão do trabalho docente, como Santiago (2015), sobre os critérios de avaliação para progressão e para obtenção do RSC, no contexto do IF Sudeste de Minas Gerais *Campus* Rio Pomba; Costa, E. (2016), sobre a verticalização do ensino e a RAP no IF do Maranhão; Floro (2016), sobre as tecnologias de apoio ao trabalho docente no IF do Ceará; Amorim Júnior, Schlindwen e Matos (2018, p. 1226), nas exigências de polivalência, intensificação e "ilusão de flexibilidade e autonomia", no contexto IF de Rondônia; Silva, P. e Melo (2018), nos contextos de trabalho na educação superior no IF do Norte de Minas Gerais; dentre outros.

### 5.2.3 Mudanças no referencial identitário profissional

Em algumas entrevistas observou-se que alguns docentes posicionavam-se com uma postura ora refratária e incômoda, ora de aceitação e positividade à atuação em cursos dos dois níveis de ensino. Seguindo a sugestão de Kaufmann (2013, p. 154) de que, nas entrevistas compreensivas, "lógicas diferentes" podem

dar “[...] uma margem de ação e uma chave de interpretação” às problemáticas, a aparente contradição foi ela mesma matéria da análise que conforma o caráter de construção da profissionalidade da carreira de Magistério do EBTT.

À luz de estudos que têm pensado a condição de incertezas e mudanças nas identidades profissionais e sociais na contemporaneidade, esses sentidos foram interpretados como mudanças no referencial identitário profissional, que expressam uma condição de desprofissionalização da docência.

Nas entrevistas da pesquisa, essa dimensão foi colocada principalmente pelos docentes licenciados ou com formação pedagógica. Entre os que tinham um tempo intermediário de carreira, entre 6 e 15 anos, descortinou-se em percepções de que se tratava de algo para além de uma questão monetária ou mesmo de qualificação para a tarefa: atuar em cursos dos dois níveis desestabilizou as referências de quem eram profissionalmente, de sujeitos que tinham formado-se para ser docentes *ou* da educação básica *ou* da educação superior: “[...] Você tem muitos benefícios, mas você não é um professor de nenhum deles [os níveis de ensino]. Você não está em nenhum, você está em todos. [...] A questão nossa é identitária, ela está muito além do salário” (Docente 11, 2017); e em um sentimento de indefinição identitária:

[...] Eu fui Agrotécnica, fui apenas Ensino Médio e agora estou no médio e superior. [...] Criou-se uma carreira nova, que mistura elementos do Básico e mistura elementos do Superior. Eu me sinto assim, a palavra é essa: em cima do muro [risos] (Docente 17, 2017).

Entre os docentes licenciados com ingresso mais recente na instituição, de menos de 1 a 5 anos, também pairou essa percepção, como neste relato de um docente que atuava na formação de professores, quando foi perguntado se, ao ingressar na instituição, já era de conhecimento que os docentes dos IFs poderiam vir a atuar no Ensino Superior e na EPTNM: “O edital [de concurso] já falava que era Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, mas aí eu não entendia muito como iria atuar no Ensino Médio também, eu tinha essa dúvida” (Docente 6, 2017).

Com os docentes bacharéis e tecnólogos que não passaram por formação específica para a docência, os sentidos de desestabilização do referencial identitário profissional, em sua maioria, não problematizaram a condição em si de terem que atuar nos dois níveis de ensino, mas a preferência em atuar nos cursos superiores,

por uma maior proximidade com a formação mais específica da pós-graduação, especialmente entre os docentes com maior titulação, os doutores e pós-doutores, embora seja importante frisar que isso não sugere que há um desempenho menor desses profissionais nos cursos da EPTNM.

Esse sentido foi interpretado como de desprofissionalização porque evidencia um sentimento de sobrequalificação para atuação na educação básica profissional de nível médio, a qual, em tese, requer conhecimentos mais genéricos da área de formação de graduação<sup>41</sup>. Entre outros, dois depoimentos sintetizaram essas expressões: um, quando comentava sobre a mudança no perfil de docente requerido nos concursos públicos do IF Baiano, por área de conhecimento geral e não por disciplinas específicas e sem exigência de formação em pós-graduação: “[...] Hoje se estivesse lá escrito só [a formação] generalista, eu não iria fazer o concurso, provavelmente não. Eu iria optar por outras áreas, porque, se você fez o Mestrado naquela área, o Doutorado naquela área, você quer continuar naquela área” (Docente 26, 2017); e o outro, quando apontou que “[...] Pela minha formação, se fosse para eu escolher com o que trabalhar, eu teria preferência pela Graduação, [...] mas eu já entrei [na carreira de Magistério do EBTT] sabendo que eu iria trabalhar com o Ensino Médio” (Docente 25, 2017).

Nas pesquisas sobre os IFs, Silva, P. e Melo (2018, p. 13) contextualizaram condições do trabalho, no âmbito do IF do Norte de Minas Gerais, que têm levado a uma ressignificação das identidades docentes no sentido de:

[...] inventar e reinventar espaços que estão ainda em construção, para diferentes atividades teóricas e práticas; lidar com relações diversas entre professores [...]; gerenciar relações com estudantes de diferentes faixas etárias, em tempos, níveis e objetivos diferentes.

As percepções de uma mudança no referencial identitário profissional na docência dos IFs, pelo questionamento a uma identidade pautada em apenas um nível de ensino, encontram eco no mundo da modernidade líquida, analisado por Bauman (2010). Este autor indica que o tempo presente tem colocado questionamentos aos vínculos identitários sólidos, forjando identidades que repudiam fazer sempre uma única mesma atividade; a flexibilidade tem se colocado como palavra de ordem e, entre outras coisas, entrelaçam-se continuidades e

---

<sup>41</sup> Ainda que, no âmbito dos IFs, hajam notáveis experiências de pesquisas aplicadas envolvendo estudantes da EPTNM. Um exemplo, no próprio IF Baiano, foi relatado por Nascimento (2016).

descontinuidades em terrenos mutáveis e diferentes, como, no caso aqui discutido, a alteração de um modelo de carreira docente que pressupunha lecionar apenas um mesmo componente curricular ou em um único nível de ensino.

Essas percepções também ecoam nas análises de Dubar (2005), para quem as identidades profissionais são construídas ao longo da vida, em decorrência das socializações dos indivíduos, relacionadas ao espaço e tipo de trabalho/emprego; e com o movimento de constante desestruturação e reestruturação, essa dinâmica pode aparentar uma crise das identidades. Focando no trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) consideram que a forma de organização da escolarização básica, em ensino elementar e secundário, estrutura o trabalho docente e forja assim identidades docentes, ao que estendo a compreensão para as diferenças entre a educação profissional de nível médio e a superior. Já com relação à docência na EPCT, Fartes e Santos (2011, p. 389) também compreendem um contexto de construção de identidades profissionais complexo, em meio “[...] às transformações estruturais que as sociedades modernas vêm experimentando ultimamente.”

Essas definições foram pertinentes para compreender por que docentes licenciados aparentaram um desconforto em atuar em dois níveis maior do que os não licenciados: aqueles já estariam socialmente modelados à hierarquização entre os níveis de ensino, tema que não compõe o rol de formação de bacharéis e tecnólogos. Essa estruturação também pode explicar por que a maioria dos docentes bacharéis e tecnólogos prefere atuar nos cursos superiores: para além do maior *status* social deste nível de ensino, eles também atuam sobre um domínio mais específico de saberes, mais vinculados à sua área de estudo e pesquisa.

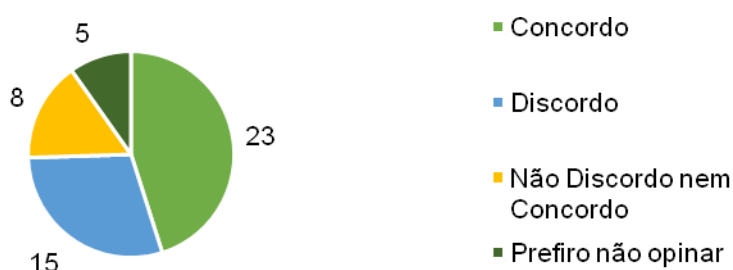
### **5.3 Da Reprofissionalização**

Os sentidos de reprofissionalização, atravessados por movimentos de profissionalização e de desprofissionalização, foram interpretados das percepções dos sujeitos da pesquisa que acenaram para a constituição de uma profissionalidade própria da carreira de Magistério do EBTT. Abarcaram as dimensões da organização da carreira, da vinculação da docência aos princípios institucionais e da atuação nos dois níveis de ensino.

#### **5.3.1 Carreira**

As percepções sobre a carreira de magistério do EBTT foram destacadas nos questionários e nas entrevistas da pesquisa. Nos questionários, foi percebida positivamente pela maioria dos sujeitos, 45%, contra cerca de 29% que discordaram, 16% que não concordaram nem discordaram e 10% que preferiram não opinar (Gráfico 29).

Gráfico 29 - Número de respostas à frase "A forma como está organizada a minha carreira estimula o adequado desenvolvimento de minhas atividades"



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nas entrevistas, foram percebidas relações entre os aspectos que os docentes destacaram e o tempo de exercício no cargo. Docentes com ingresso mais recente, com menos de 1 a 5 anos de serviço na instituição, apontaram como atratividade da carreira a estabilidade funcional: “[...] o plano de carreira nos proporciona ter essa visão a longo prazo, de onde a gente pode chegar e o que precisa ser feito. Infelizmente, na iniciativa privada nem sempre tem isso. É um diferencial” (Docente 7, 2017).

Já entre docentes com mais tempo na instituição, entre 16 e mais de 25 anos de serviço, os relatos destacaram a mudança da carreira, sendo apontado que “[...] houve uma luta muito grande para equiparar, em termos de direitos, ao professor universitário [federal] e existe também a vantagem em relação à aposentadoria” e, no que tange à criação da classe Titular, esse mesmo docente apontou que “[...] foi uma luta bastante grande, ao longo de quatro anos, porque existiu a lei, mas tinha que ter a regulamentação do Instituto Federal Baiano” (Docente 14, 2017).

Também foram consideradas as percepções sobre o RSC, diferenciadas conforme a posição dos docentes na carreira e sua titulação. Não foram explicitados posicionamentos contrários a essa política; em alguns poucos, sorrisos e silêncios profundos sugeriram uma desconfiança, mas, de forma geral, foi avaliado pelos

entrevistados como um direito. Entre os docentes em início de carreira, um posicionamento apontou o RSC como um dispositivo que ampliou a atratividade da carreira de Magistério do EBTT em relação à carreira de Magistério Superior, especialmente entre profissionais que ainda não têm título de doutorado:

[...] se você perguntar aos professores, eles vão te falar: '-Eu fiz o concurso por causa do RSC, porque eu sabia que existe essa possibilidade do RSC', então, isso é um atraente, chama as pessoas para cá, pra essa carreira (Docente 20, 2017).

O RSC repercutiu sobre os padrões estabelecidos de valorização da carreira docente, que se baseavam principalmente na obtenção de títulos de educação formal, atinando a uma problemática que Dubar e Tripier (2005) identificam nas profissões do serviço público, de tensões e polarizações entre a valorização de saberes formais (os títulos escolares – universitários) e o sucesso do serviço ofertado (o saber-fazer), isto é, uma tensão entre qualificação e competência, vocação e estatuto formal, mobilização e rotina burocrática.

Em termos de carreira, a função pública tende a valorizar mais a titulação e o saber formal, embora o sucesso dos serviços requeira mais o saber-fazer que o conhecimento teórico:

[...] No serviço público, como sistema de níveis hierárquicos, esses dois 'caminhos' não são equivalentes: o primeiro (experiência e saber-fazer) é menos valorizado que o segundo (título e conhecimentos formais) uma vez que as cúpulas são ocupadas pelos mais diplomados e, no entanto, o sucesso das missões (segurança das pessoas, socialização das crianças) muitas vezes depende mais do 'saber-fazer' do que dos conhecimentos teóricos (DUBAR; TRIPIER, 2005, p. 161, tradução nossa).

O Ex-gestor da Setec/MEC (2018) revelou que, com a criação dessa política, tinha-se em mente uma forma de também valorizar a experiência profissional, para além das titulações, dos docentes que já estavam atuando na RFEPCT:

[...] Nós acabamos [...] por valorizar unicamente ao professor acadêmico, [...] mas nós, ligados às escolas nos cursos técnicos e tecnológicos, tínhamos que levar em consideração também a experiência. Depois que se corrigiu isso, né, através ... do RSC.

A carreira de Magistério do EBTT, portanto, com suas especificidades, expressa sentidos de constituição de uma profissionalidade própria, entre os

benefícios obtidos e as alterações nos critérios de desenvolvimento profissional consoantes à ampliação da titulação acadêmica dos profissionais.

### 5.3.2 Vinculação aos princípios institucionais

Conforme a apuração de Lapo e Bueno (2002, 2003), a importância dos vínculos que os docentes fazem com o seu trabalho não deve ser desprezada, posto que há uma relação bastante próxima entre o vínculo com o trabalho e a permanência dos docentes na profissão. Ao pesquisarem sobre o processo de abandono da docência na rede estadual de ensino paulista, concluíram que:

[...] permanecer ou não realizando um determinado trabalho, que visa prioritariamente manter ou restabelecer o equilíbrio necessário a uma existência harmoniosa, dependerá do estabelecimento e manutenção do vínculo com esse trabalho. (LAPO; BUENO, 2003, s. p.)

No que tange à docência nas instituições federais de educação profissional brasileiras, não foram os IFs que inauguraram a relação entre os princípios institucionais e as obrigações docentes nessas instituições. O Regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1911, Art. 14, § 6º) já tinha determinado como competência dos seus docentes realizarem conferências favoráveis às associações cooperativas e mutuais; no mesmo sentido, posteriormente a Lei de organização das Escolas Técnicas Federais definiu que:

[...] Para que os cursos atinjam seus objetivos, as autoridades responsáveis diligenciarão no sentido de os mesmos contarem com a contribuição da experiência de organizações profissionais e econômicas da região (BRASIL, 1959, Art. 6º).

Esse aspecto também foi observado nos sentidos de reprofissionalização da carreira de Magistério do EBTT. Na legislação que a rege, isso foi expresso na definição das atribuições docentes como:

[...] atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2012b, Art. 2º, § 2º),

...ou seja, as atividades docentes nos IFs não se colocam conforme um grupo de disciplinas a lecionar, nem a um nível de ensino específico, mas às missões que

couberem às instituições nas quais os profissionais estiverem vinculados. Nos documentos políticos que fundamentaram a construção desse modelo institucional, isso se traduz como “[...] atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania” (PACHECO, 2010, p. 18).

A profissão docente é carregada de intencionalidade política; suas finalidades estão vinculadas à instituição que a realizam socialmente. Nóvoa (1991) identificou que a constituição da profissão docente, na Europa, deu-se em estreita relação com os objetivos socialmente traçados para as escolas, as quais, por sua vez, eram parte do projeto de sociabilidade dos Estados-Nação, da moral não religiosa e da Revolução Industrial.

Essa relação, tão íntima, entre objetivos sociais mais amplos, objetivos para a escola e a profissionalidade docente, que esse autor apontou quando das primeiras escolas modernas, conforma um fundamento sobre a profissionalidade docente nos IFs: seu trabalho traz as marcas das intenções e expectativas em torno do(s) projeto(s) educativo(s) dessas instituições. É nesse sentido que a carreira de Magistério do EBTT – antes carreira de Magistério de 1º e 2º graus – foi transformada processualmente para vir a atender aos projetos e princípios educativos das instituições da RFEPCT.

Foi assim que os docentes dessa carreira passaram de uma condição profissional definida, vinculada a uma modalidade da educação básica – a educação profissional técnica de nível médio –, para uma condição de trabalho que se define conforme a oferta educativa do *campus* a que se está lotado. Tomado a rigor, isso pode significar ter que atuar desde os cursos de qualificação profissional de ensino fundamental ao doutorado – claro, respeitados os limites referenciais para carga horária de trabalho estabelecidos por cada instituição.

Ainda em Nóvoa (1991) é possível entender que essa vinculação da profissão docente à intencionalidade institucional não encobre possibilidades de construção de um discurso próprio, sob uma perspectiva dupla de autonomização e integração a essa intencionalidade, quando a coerção transforma-se em livre adesão<sup>42</sup> para os sujeitos, como foi identificado, nas entrevistas com os docentes desta pesquisa, percepções que vinculavam o seu trabalho com o projeto institucional dos IFs.

---

<sup>42</sup> “[...] Ora, como o escreve Pierre Bourdieu, produzir um discurso próprio implica em transformar a coerção em adesão ‘livre’, esta última tornando-se o ‘refúgio’ da primeira.” (NÓVOA, 1991, p. 122)



Um docente entrevistado que atua no campo da formação profissional destacou que a docência na EPCT demanda profissionais com um perfil com mais experiência do que somente “[...] altamente acadêmicos”, posto que requer:

[...] estreitar os laços com as comunidades, porque... para você melhorar a qualidade das pesquisas e da extensão, tem que vir do público externo, senão, não tem como a gente ter o *feedback* social e também pra gente atrair mais alunos (Docente 4, 2017).

Outro docente, que atua na formação básica (não profissionalizante), expressou essa vinculação ao destacar a importância da interiorização do atendimento educacional dos IFs:

[...] na verdade, esse aumento dessas vagas, esses novos *campi*, são um patrimônio nosso e a gente deve cuidar disso... Eu acho que a expansão é o caminho, ter mais ainda, mais interiorizado, porém, de forma que seja uma expansão sempre pensada (Docente 22, 2017).

Em outro depoimento os objetivos dos IFs são tidos como intervir sobre as condições socioeconômicas do Território de Identidade, que coincidem com os objetivos do trabalho docente nessas instituições:

[...] a gente tem um diferencial, de pegar o menino desde os 12, 13 anos e tentar levá-lo até um Doutorado, então, acho que nossa missão é muito mais... pesada..., num contexto nosso aqui, por exemplo, do [Território] Sertão Produtivo, de baixa renda, baixa mesmo... (Docente 26, 2017).

Considerar a vinculação dos docentes ao projeto de desenvolvimento dos IFs como parte da profissionalidade da carreira de Magistério do EBTT encontra fundamento na concepção de construção da identidade docente de Lawn (2001), como uma forma de modelação e gestão dos professores a esse projeto de instituição. Este autor defende que a construção da identidade é até mesmo determinante na permanência dos docentes na instituição, para o que concorrem estratégias como a apelação à função social do trabalho e a elucidação de noções sobre essa identidade.

Os discursos docentes do IF Baiano de atuação pelo desenvolvimento local e regional revelam uma aderência às finalidades educativas da instituição e aos imperativos de suas muitas especificidades laborais – atuar em cursos dos dois

níveis de ensino, na gestão e representação institucional, no ensino, na pesquisa aplicada e na extensão.

Nos estudos sobre o trabalho docente nos IFs, Dal Ri e Floro (2015, p. 81) criticaram esse aspecto por “[...] atribuir ao trabalho docente do EBTT o papel promotor da geração de produtos e serviços tecnológicos demandados pelos setores empresariais”. Oliveira, R. *et al.* (2015, p. 436) destacam que a relação com o mundo ou o mercado de trabalho constitui uma das especificidades da docência na Educação Profissional, de modo que:

[...] a constituição do ensino profissionalizante no Brasil, em diversos momentos históricos como formador de mão de obra para o capital faz com que a educação técnica seja frequentemente demonizada ou, em contrapartida, endeusada.

Esses estudos vinculam a missão dos IFs e, em decorrência, da educação profissional a apenas uma possibilidade de realização social dessas instituições – servir ao empresariado, ao capital –, sem deixar espaço a contradições nem a intervenções contra-hegemônicas por parte dos seus docentes. Em contraponto a essas percepções, de modo a contemplar outras possibilidades existentes de contradição, caberia resgatar o sentido da docência como profissão democrática, colocado por Enguita (2001), que relaciona essa profissionalidade ao compromisso, individual e coletivo, com a educação pública, a comunidade que a circunda e o seu público – os estudantes e suas famílias.

### 5.3.3 Docência nos dois níveis de ensino

A docência nos dois níveis de ensino é mais uma expressão da profissionalidade da carreira de Magistério do EBTT. Como visto até aqui, essa condição não foi escolhida por esses profissionais, mas ganhou sentidos próprios; foi resignificada pelos sujeitos que a exercem. Esse aspecto toca no cerne da pesquisa por contemplar como os docentes veem essa condição e como se relacionam com ela.

As respostas aos questionários deram as primeiras sinalizações de um movimento de reprofissionalização da docência. Uma questão apresentou 27 palavras, recorrentes nas pesquisas sobre a condição do trabalho docente, para que

fossem escolhidas quantas quisessem como expressão da atuação em cursos dos dois níveis de ensino. Também havia campos em aberto para que os sujeitos mencionassem palavras que julgassem pertinentes ou justificassem suas respostas.

As palavras mais associadas pelos sujeitos à atuação nos dois níveis de ensino não denotam um sentido negativo a essa condição, a saber: “desafio” (73% dos sujeitos), “aprimoramento profissional” (49%), “integração” (41%), “competência” (39%), “prazer” (39%), “diversidade de itinerários formativos” (35%) e “perspectiva de crescimento profissional” (31%). Cabe pontuar que a palavra mais escolhida, “desafio”, não permite ser interpretada sob um sentido binário entre positivo ou negativo, requerendo ser considerada por um sentido de contradição, como a sua própria definição<sup>43</sup> sugere, de algo que implica dificuldades, mas não é intransponível. As demais palavras escolhidas, neste primeiro grupo, sinalizaram para uma afirmação da profissionalidade e, mesmo, para um sentido de satisfação com o trabalho (Figura 22).

Figura 22 - Palavras mais associadas à docência nos dois níveis de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

<sup>1</sup> Palavras ilustradas proporcionalmente à frequência de menções.

Dentre as palavras que foram menos associadas à atuação em cursos dos dois níveis de ensino, 25% ou menos, algumas – mas não todas – denotaram um sentido negativo à sua condição, sendo assinaladas: “dificuldades” (25%), “inovação” (22%), “potencialidades” (20%), “cansaço” (20%), “stress” (18%), “alegria” (16%), “motivação” (16%), “segurança” (14%), “encantamento” (10%) e “fadiga” (8%). Neste grupo, as palavras que foram ainda menos associadas à atuação nos dois níveis de ensino foram “desencantamento” (4%), “precarização profissional” (4%), “insegurança” (2%), “tristeza” (2%) e “superficialidade” (2%) (Figura 23).

<sup>43</sup> “Desafio: [...] Situação ou problema cujo enfrentamento demanda esforço e disposição firme; [...] Ato de instigar alguém a realizar algo que supostamente está acima da sua capacidade” (TREVISAN, R., 2019).

Figura 23 - Palavras menos associadas à docência nos dois níveis de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

<sup>1</sup> Palavras ilustradas proporcionalmente à frequência de menções.

Estes sentidos mostram que as percepções sobre a condição do trabalho docente nos IFs não são homogêneas e que há sujeitos que a dimensionam como uma atividade difícil, cansativa, estressante e fatigante, o que a associa à intensificação do trabalho. Ainda que tenham sido colocados pela minoria dos sujeitos, esses dados colocam a necessidade de os docentes serem ouvidos na formulação de políticas e práticas institucionais de organização do trabalho.

Os dados apontaram ainda o que os sujeitos da pesquisa não reconheceram como parte da condição do seu trabalho, e isso também ilustra essa profissionalidade. Nenhum (0%) dos docentes associou a atuação em dois níveis de ensino à “apatia”, “incompetência”, “desqualificação profissional”, “medo” ou “depressão” (Figura 24), palavras que estariam mais vinculadas a uma percepção negativa da condição do trabalho.

Figura 24 - Palavras não associadas à docência nos dois níveis de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

As escolhas e as não escolhas entre essas palavras sugerem a complexidade que encerra a condição do trabalho docente nos IFs, entre os seus condicionantes e as possibilidades de sua ressignificação, que também foi colocada nos depoimentos

das entrevistas. Nestes, alguns docentes sinalizaram para uma relação intrínseca entre a atuação nos dois níveis de ensino e a polivalência do trabalho.

De acordo com Dal Rosso (2008, p.123), “a gênese da polivalência aconteceu no mundo da fábrica. Desta, migrou para as atividades de serviços e daí passou a transformar, como uma onda, todo o mundo do trabalho”. Este processo, entendido à luz de Chiariello e Eid (2011), significa o aumento das tarefas de trabalho pela integração de diversas capacidades e competências, de modo que são assumidas novas responsabilidades, que incorrem para uma intensificação do trabalho ao mesmo tempo que enriquecem os seus conteúdos.

Em um depoimento a polivalência foi expressa em uma sensação de que se está "dividido" entre atividades diversas, como neste comentário sobre a ampliação das atribuições docentes nos Institutos: “[...] É complicado né? Se pudesse não ampliar demais, eu gostaria, porque... a gente fica um pouco dividido. Tem gente que consegue fazer tudo isso muito bem, já outros não [...]. Eu não gosto.” (Docente 1, 2017).

Em outros relatos essa categoria foi vinculada às exigências do mundo do trabalho contemporâneo, como colocado por Antunes (1999), para quem a polivalência conjuga intensificação e requisitos de ampliação da qualificação do trabalho. Um docente, que possuía formação pedagógica e estava atuando em cursos de apenas um nível de ensino, apontou a atuação em cursos dos dois níveis de ensino como uma habilidade necessária à profissão na contemporaneidade:

[...] Eu trabalhei pouco tempo com o Superior. [...] Eu gosto do Médio, mas eu não posso ficar estagnada. Eu não quero sair, mas eu preciso fazer um pouco de outras coisas, caminhar por outros espaços, para poder aprender e crescer (Docente 21, 2017).

Posição semelhante foi colocada por outro docente, sem formação pedagógica e com experiências de trabalho não escolar, sobre a polivalência na carreira de Magistério do EBTT:

[...] No mercado de trabalho é um pouco parecido. Por exemplo, [...] quando eu era gerente lá [em uma empresa privada], de tempos em tempos a gente fazia um rodízio de gerentes. A área que eu cuidava ia ser cuidada por outro, justamente para você ter uma visão mais sistêmica das coisas (Docente 7, 2017).

Outros relatos de docentes com formação inicial em curso de bacharelado ou de tecnologia ressignificaram essa condição como possibilidade de ampliação do seu repertório de conhecimentos profissionais. Um docente que estava lecionando em cursos de apenas um nível de ensino assinalou:

[...] Eu gostaria de trabalhar nas duas [nos dois níveis de ensino], hoje, com a visão que eu tenho... Porque, por exemplo, eu sabendo como funciona a formação do Médio, eu consigo acompanhar esse desenvolvimento dele até chegar no Superior, por exemplo (Docente 7, 2017).

Outro docente que estava atuando em cursos dos dois níveis de ensino assinalou que, se lhe fosse facultado escolher:

[...] preferiria ficar nos dois níveis. A experiência dos dois é muito boa [...], porque a gente acaba também aprendendo, não sei se eu também acabo me sentindo também mais jovem [risos], por às vezes pensar de forma parecida, algumas coisas (Docente 13, 2017).

As entrevistas abordaram como os docentes organizam a sua dinâmica de trabalho para atuar nos dois níveis de ensino, visando indagar sobre a constituição de um “saber docente” próprio desta condição, como no dizer de Tardif (2014, p. 15):

[...] em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem; [trata-se de um] [...] saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.

Ainda que sem embasamento explícito em alguma teoria, os sujeitos apontaram suas estratégias para realizarem o ensino, a pesquisa e a extensão com estudantes de perfis diferentes em cursos de complexidades e intencionalidades pedagógicas distintas. Revelaram uma amálgama de saberes, constituída por experiências advindas da formação escolar e universitária, das vivências pessoais, da troca de conhecimentos com colegas, que os levaram a definir as especificidades pedagógicas de cada nível de ensino e as melhores formas de intervenção para a formação dos estudantes, como nesse relato:

[...] Por exemplo, para o mestrado, eu tenho que trazer muito artigo, artigos científicos, né, mais rebuscado, o que tem de novidade, porque o básico, eles já viram na graduação [...]. Já na graduação, não, eu tenho que dar aquele básico, porque eles têm que saber aquele básico, se sobrar tempo que eu mostro alguma coisa mais... e no médio ... mais básico ainda, né? A

aula não é a mesma, mas, é uma sequência. Quem já foi meu aluno sabe, eles percebem a diferença (Docente 1, 2017).

Também foram apontadas ressignificações das práticas pedagógicas, no sentido da integração entre os diversos públicos estudantis. Alguns docentes informaram sobre a orientação de projetos de pesquisa e extensão envolvendo estudantes de cursos técnicos de nível médio, de graduação e de mestrado, que resultam em experiências interessantes de integração entre os níveis de ensino:

[...] A princípio eu tinha projetos diferentes [entre os cursos e níveis de ensino] e era mais complicado. [...] Então, sobretudo de 2013 a 2014, a gente começou a fazer projetos de Iniciação Científica Júnior dentro do projeto de Iniciação Científica, os alunos do ensino Médio acabam fazendo uma parte muito mais simples dentro de um projeto de Iniciação Científica. E aí a parte de orientação, mesmo, eu faço reuniões com todos, reunião geral (Docente 9, 2017).

O relato de outro docente apontou elementos que ilustram a contradição da organização da docência nos Institutos Federais entre profissionalização-desprofissionalização e a possibilidade de uma reprofissionalização. Inicialmente, na entrevista, o docente havia qualificado a condição do seu trabalho nos dois níveis de ensino como um ato “perverso”, pela intensificação que acarreta, mas depois assinalou possibilidades de fortalecer sua atuação na formação de professores da educação básica:

[...] Como eu trabalho num curso de formação de professores, no ensino superior, estar na educação básica, também, me faz com que eu não me distancie teoricamente dessas duas esferas, desses dois níveis de ensino. Então, quando eu falo com meus alunos, por exemplo, de ‘Aspectos teórico-metodológicos do ensino de [Disciplina]’, eu posso dizer com propriedade, porque essa realidade eu vivo na sala de aula. [...] Então, por mais que eu criei resistência à atuação na educação básica, essa minha experiência no Instituto Federal e o retorno para a educação básica me fez refletir o que parecia inclusive enriquecer, na verdade, a minha atuação docente (Docente 5, 2017).

A atuação nos dois níveis de ensino, portanto, coloca-se como uma dimensão de reprofissionalização da docência na carreira de Magistério do EBTT. Em meio a movimentos de profissionalização e de desprofissionalização, os docentes têm construído possibilidades de ressignificação da sua atividade profissional.

Pesquisas que pautaram a atuação docente em cursos dos dois níveis de ensino sugerem resultados semelhantes sobre esse aspecto. Foi o caso de Santiago (2015), junto aos docentes do IF Sudeste de Minas Gerais, que mapeou a

constituição de saberes docentes diferenciados conforme os níveis de ensino no planejamento das aulas, nas metodologias de ensino e nas formas de avaliação.

Oliveira, B. (2016, p. 141) investigou como se configura a verticalização do ensino no IF de Brasília e identifica ambiguidades nos discursos dos docentes, da polivalência como vantagem e como desvantagem e da realização no trabalho entre satisfação e insatisfação. Jardim (2018) estudou representações sociais dos docentes do IF de São Paulo e aponta para uma profissionalidade em construção, vinculada à identidade institucional dos IFs, cujas representações sobre as condições de trabalho e a afetividade com o seu trabalho foram destacadas, de forma geral, como positivas.

À guisa de uma interpretação possível sobre os sentidos da docência na carreira de Magistério do EBTT, conhecer as percepções dos próprios sujeitos que têm atuado em cursos dos dois níveis de ensino, suas perspectivas sobre a condição do seu trabalho, bem como a de colegas de instituição que lecionam em apenas um mesmo nível de ensino, lançou luzes a essa problemática que vão além de um mero debate sobre o julgamento da política que conformou essa atividade; ao contrário, traçou perspectivas de *compreender* e *explicar* (BOURDIEU, 2008), de perceber, *em seu acontecendo*, o *jogo de interdependências* (ELIAS, 2014) que tece essa profissionalidade docente.

Tomando os diálogos com os docentes do IF Baiano, é possível concluir que suas percepções comportam sentidos, complexos e interdependentes, de profissionalização, pela melhoria das condições de trabalho, ampliação da formação e sentimento de valorização profissional; de desprofissionalização, pela racionalização do trabalho, intensificação e autointensificação e mudanças no referencial identitário profissional pautado em apenas um nível de ensino; e sentidos de reprofissionalização, ou, de constituição de uma profissionalidade da carreira de Magistério do EBTT, pela organização da carreira, a vinculação aos princípios institucionais e a docência nos dois níveis de ensino.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas, a vida ri de nós pelo canto dos olhos.

(SILVA, V., 2013, p. 36)

No alcance da jornada traçada para este trabalho, algumas considerações fazem-se pertinentes quanto ao percurso da pesquisa e às expectativas de oferecer contribuições ao campo de conhecimento da problemática analisada. Assim como a epígrafe acima sugere sobre a vida, os finais dos processos colocam novas questões a perseguir, como se nos dissessem que há sempre mais a fazer.

Espera-se ter contribuído para ampliar o conhecimento sobre a docência nos Institutos Federais, junto aos demais estudos que vêm sendo desenvolvidos acerca do tema. São identificadas tendências no reconhecimento de que essa atividade profissional é forjada sob dimensões contraditórias, por exemplo, entre bem-estar e mal-estar (PINTO *et al.*, 2013, SIQUEIRA, 2015), prazer e sofrimento (ROCHA, 2014), qualidade de vida e adoecimento (OLIVEIRA *et al.*, 2015), valorização dos direitos e legalismo dos deveres (SILVA, R.; BODART, 2015), autonomia e controle (FLORO, 2016), formação e experiência (MENEZES; RIOS, 2016, SOUZA; GUIMARÃES, 2016), exigências do capital e possibilidade humana (AMORIM JÚNIOR; SCHLINDWEIN; MATOS, 2018).

No presente estudo, a condição do trabalho docente em cursos dos dois níveis de ensino, estabelecida pela política da carreira de Magistério do EBTT a partir do ano de 2008, é analisada sob a contradição entre profissionalização e desprofissionalização. Essas categorias são tomadas de estudos dos campos da Educação e da Sociologia da Educação, a exemplo de Nóvoa (1991), Enguita (2001), Lawn (2001), Dubar e Tripier (2005), Garcia e Hypolito (2005), Tenti Fanfani (2005), Elias (2006), Demailly e De La Broise (2009), Maubant, Roger e Lejeune (2013), Wittorski e Roquet (2013), Bueno (2014), Tardif e Lessard (2014), Coelho e Diniz-Pereira (2017), entre outros.

Tendo o Instituto Federal Baiano como campo empírico da pesquisa, são realizadas triangulações de dados quantitativos e qualitativos obtidos em documentos oficiais e estatísticos, bem como por meio de questionários e entrevistas. As análises permitem sustentar a tese de que a condição do trabalho docente nos Institutos Federais expressa um processo de reprofissionalização, ou

seja, de ressignificação da docência na carreira de Magistério do EBTT, pela combinação de movimentos, dialéticos e interdependentes, de profissionalização e desprofissionalização. Sendo a profissionalização entendida como um processo que afirma a profissionalidade docente e a desprofissionalização como um processo que a nega e ressignifica, isso permite dizer que a docência nessa carreira conjuga esses dois processos, aparentemente contraditórios, na medida em que os docentes têm sua qualificação e desenvolvimento profissional elevados, mas seu trabalho intensificado. Passam a ter mesmas condições de remuneração que os professores das Universidades Federais, mas suas referências identitárias profissionais são desestabilizadas. Ao mesmo tempo, movimentos de reprofissionalização afirmam especificidades dessa condição do trabalho na organização da carreira, na vinculação aos princípios institucionais dos IFs, nos condicionantes colocados ao trabalho e na atuação docente em cursos dos dois níveis de ensino.

Trata-se de uma profissionalidade de cuja construção os sujeitos docentes participam, mas não intencionalmente; tampouco fazem-na sozinhos. Também vêm à tona, dentre um campo de interlocutores impossível de mensurar, intencionalidades em torno das políticas públicas que forjaram os Institutos Federais, representações das comunidades interna e externa sobre essa atividade, e, em um sentido mais amplo, uma lógica social do trabalho pautada em princípios de polivalência e multitarefas, que requerem o domínio de conhecimentos e competências mais complexos ao mesmo tempo em que impõem mais intensificação e racionalização das condições de trabalho.

Esse olhar sobre a profissionalidade da docência na carreira de Magistério do EBTT, composta por uma dinâmica de profissionalização e desprofissionalização, ainda não havia sido observada nos estudos sobre o tema. A contribuição ao campo teórico reside também em compreender que essa dinâmica inclui as condições materiais de trabalho, mas está para além delas, no sentido de que atuar em cursos dos dois níveis de ensino acarreta desestabilização de um referencial identitário da docência vinculada a um nível de ensino específico, como professores apenas da educação básica ou da educação superior e, contraditoriamente, leva a uma ressignificação profissional, como reprofissionalização, de uma docência nos dois níveis de ensino. Isso, todavia, só foi possível de ser colocado sob uma correlação de forças, no âmbito do Estado e das políticas educacionais, que vinha contribuindo

para a profissionalização dessa carreira, ou seja, a desprofissionalização não se fez sem uma condição de profissionalização da docência na RFEPCT brasileira.

À luz da indicação de Mills (1982, p. 17) de que “[...] para compreender as modificações de muitos ambientes pessoais, temos necessidade de olhar além deles [sic]”, vale pensar que essa dinâmica da profissionalidade docente nos Institutos Federais, para além de sua configuração interna, acontece graças a um contexto social mais amplo<sup>44</sup>, interpretado por diversos autores contemporâneos, entre eles, Bauman (2007, 2010), como da modernidade líquida e do capitalismo parasitário.

A flexibilidade afirma-se como lógica social hegemônica na qual as identidades, constituídas entre continuidades e descontinuidades, questionam vínculos identitários antes tido como sólidos. A “utopia” da modernidade líquida (BAUMAN, 2007, p. 111) remete a uma condição de maior individualismo e, mais proximamente à realidade analisada, aos imperativos da mudança, da aceitação da insegurança e do culto a estar sempre em movimento e buscando superar-se. No dizer de Bauman (2010, p. 49), “[...] A capacidade de abandonar depressa os hábitos presentes torna-se mais importante do que o aprendizado dos novos”.

Para alcançar essa elaboração, a tese percorreu uma trajetória. O ponto de partida são os contextos que constituíram a docência da carreira de Magistério do EBTT. Foram perseguidas as formas como essa carreira foi delineada, em estreita relação com as diversas institucionalidades colocadas às instituições federais de educação profissional brasileiras, entre movimentos de profissionalização e de desprofissionalização. Como categoria social e histórica, os docentes passaram de uma condição de atuação sem vínculo permanente de trabalho e, em alguns casos, sem exigência de escolarização prévia, a profissionais de um quadro estável na carreira de Magistério Federal, com exigências para recrutamento e atribuições profissionais mais complexas.

Ao mesmo tempo, passaram de docentes de apenas um nível de ensino específico, a educação profissional técnica de nível médio, para docentes que podem ter que atuar da educação básica profissional sem terminalidade específica à educação superior de pós-graduação *stricto sensu*. Compreendendo alguns

---

<sup>44</sup> Reportando aos anos 1980-1990, na Europa, Elias (1994a, p. 138-139, destaques no original) já vislumbrava “[...] as formas primitivas de um novo *ethos* mundial”. O aumento da população e a complexificação da sociedade vinham forjando novas sociabilidades e identidades, sob um “padrão diferente de individualização”, com uma maior integração de pessoa para pessoa, porém, com menor poder do indivíduo sobre a configuração da teia de relações humanas – a sociedade.

aspectos mais contemporâneos, também se discute a institucionalidade dos IFs e os projetos político-educativos que a conformam e disputam, os quais, não por acaso, incidem diretamente sobre a condição do trabalho dos seus docentes.

Também são caracterizadas as definições do trabalho docente sob a carreira de Magistério do EBTT, nos IFs e, em especial, no IF Baiano. A análise considera, sob a ótica da profissionalização e da desprofissionalização e em diálogo com os estudos sobre o tema, as principais mudanças colocadas pela carreira e as especificidades dessa atividade, que compreendem as condições especiais para aposentadoria, o desenvolvimento profissional, a política do Reconhecimento de Saberes e Competências, a organização sindical, os requisitos para ingresso, os condicionantes colocados pela institucionalidade dos IFs, os dispositivos de organização e controle e as atribuições de atuação desde a EPTNM à Educação Superior. Essa parte do trabalho também foi importante por contemplar uma visão geral da docência nos IFs, aproximando-se de uma descrição densa do objeto de estudo, que propicia a formulação de novas problematizações ao campo.

Buscando uma compreensão dos sentidos da profissionalidade docente nos IFs, em debate com a produção acadêmica afim ao tema, foram analisadas as percepções de pessoas que vivenciam essa condição do trabalho no IF Baiano. Os diálogos permitem formar uma interpretação a partir dos sentidos de profissionalização, nas percepções sobre as condições de trabalho, ampliação da formação e sentimento de valorização profissional; de desprofissionalização, quando as percepções apontaram para a racionalização, a intensificação e autointensificação do trabalho e as mudanças no referencial identitário profissional docente; e sentidos de reprofissionalização da docência, no que tocou às percepções sobre a carreira, à vinculação aos princípios institucionais e à atuação nos dois níveis de ensino.

O desenvolvimento desta pesquisa aponta para novas questões a serem investigadas, das quais identifiquei algumas, como uma espécie de plano de trabalho, para quem quer que possa dar prosseguimento e interessar-se pelo tema.

Uma primeira questão são as mudanças de direção do Governo Federal brasileiro, que colocam sob suspeição os rumos da RFEPCT, a qual, como se viu, foi organizada em vinculação a um programa de governo e de educação divergente ao que aí está no momento de encerramento deste estudo, ainda que do ponto de vista das relações econômicas não sejam totalmente contrárias. Esse processo tornou-se

mais latente com a Emenda Constitucional nº 95, do Novo Regime Fiscal (BRASIL, 2016) e vem tanto aprofundando-se na contenção de recursos e “incentivo à autonomia financeira” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019), quanto se alastrando para as searas pedagógicas, com o chamado Novo Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Esse processo, não obstante, foi iniciado desde o próprio governo Dilma Rousseff, com as primeiras medidas de contenção de gastos públicos a partir das políticas sociais (GENTIL; HERMANN, 2017).

Como Elias (2014, p. 88) já havia observado, “[...] a teia de relações humanas muda quando muda a distribuição de poder” e seria bastante pertinente um estudo que ao menos desse conta de documentar esse momento histórico, os sentidos e expectativas que têm disputado as políticas – a pública e a educacional –, as perdas e ganhos – e quem ganhou e quem perdeu nesse processo.

Em um plano institucional, os diálogos com os estudos sobre outros IFs, neste trabalho, acenam para a possibilidade de uma compreensão mais ampla das políticas para essas instituições a partir das diversas lógicas que as traduzem na prática social, como no caso dos mecanismos de controle e o dimensionamento da carga horária das atividades docentes. Assim, faz-se pertinente aprofundar esse aspecto, buscando uma perspectiva comparada entre as formas de organização em diferentes IFs, considerando que há dispositivos institucionais diferenciados sob mesmas regulamentações do Ministério da Educação, por exemplo, quanto à gestão do trabalho dos docentes, aos sistemas de organização administrativa e pedagógica, às relações das instituições com as culturas locais, à adesão ou dissensão a programas de governo.

Por fim, um terceiro tema com possibilidade de análises futuras é sobre as pautas das diversidades nos IFs, que incluem desde os grupos sociais menos escolarizados, que acessam essas instituições principalmente em decorrência do ProEJA, às mulheres, os povos negros e indígenas, as pessoas com deficiência. Esses grupos, principalmente através da ação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), têm tensionado o desenvolvimento institucional na construção e melhoria de políticas, transversais aos níveis de ensino, pela diversidade e inclusão educacional, e conseqüentemente têm alterado a institucionalidade dos IFs e a condição da sua docência.

Como produção de conhecimento científico, a presente tese também visa contribuir para melhorias na organização do trabalho docente nos próprios Institutos Federais, de modo a viabilizar condições para uma maior satisfação no trabalho. Conforme Rebolo e Bueno (2014), a satisfação no trabalho, traduzida como o bem-estar docente, tem ganhado cada vez mais pertinência na contemporaneidade, pois concorre tanto para favorecer que os docentes permaneçam na profissão quanto para a melhoria do ensino, ao passo que o seu oposto, a insatisfação no trabalho, ou o mal-estar docente, contribuem para o abandono da docência.

Assim, no que tange à gestão institucional, especialmente a do IF Baiano, esta tese demonstra sobre aspectos que podem receber melhorias e potencializar o desenvolvimento profissional docente, por exemplo, na organização de uma política de formação continuada que abarque a complexidade da docência nos dois níveis de ensino. Uma das questões que seria essencial considerar para o sucesso desta política é que na sua formulação e implementação sejam consideradas as experiências de trabalho e os conhecimentos da formação dos profissionais, dos docentes de cada *campus*, de modo que reflitam as condições e as necessidades concretas de qualificação. Os entrevistados durante a pesquisa sinalizam para a baixa atratividade de um processo formativo imitando um curso de tipo tradicional, de mera transmissão de conhecimentos pedagógicos formais; ao contrário, posicionam-se a favor de um processo que os mobilize como profissionais e a seus saberes docentes, como um diálogo entre pares, sobre a condição do seu trabalho.

No que tange aos próprios sujeitos docentes, seja individual ou coletivamente, este estudo pode dialogar e, assim, ampliar, reforçar, ser reconstruído com os conhecimentos que já possuem sobre o seu trabalho. No contato com os colegas, durante as entrevistas, alguns revelaram pouco conhecimento sobre os aspectos que conformam a história e a atual condição do trabalho docente nos Institutos Federais. Discutir a constituição da própria profissionalidade, refletir sobre suas especificidades, suas possibilidades e seus limites, também contribui para a criação dos meios de fazer-se avançar a profissionalização docente.

A originalidade teórica do trabalho decorreu, a nosso ver, da escolha acertada da instituição em estudo – os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – em virtude de suas características específicas, notadamente o exercício docente simultâneo em cursos dos dois níveis e várias modalidades de ensino, o que

permitiu explicitar certas contradições das políticas docentes no Brasil e a fragilidade de várias das lógicas nas quais essas políticas se pautam.

Além disso, a escolha do par profissionalização/desprofissionalização também contribuiu para perceber e identificar com maior propriedade esses processos. Importante lembrar que, segundo Diniz (1998), a desprofissionalização é a tese marxista da proletarização dos profissionais, analogia que foi extensamente examinada por autores que se basearam nas teses de Braverman (1977) para discutir a degradação do trabalho no século XX. Teses similares foram largamente tratadas na área de educação, sobretudo a partir dos anos 1990, assentadas nas ideias de proletarização, desprofissionalização e desqualificação do trabalho docente.

A tese que recebeu maior adesão naqueles anos foi, sem dúvida, a da proletarização<sup>45</sup>. Todavia, com a crescente complexidade da sociedade contemporânea, a ideia de desprofissionalização passou a ser empregada com mais frequência. Como em outros campos, na educação o uso dessa categoria também indica uma tentativa de poder melhor captar a diversidade de fatores que passaram a afetar as atividades do trabalho docente e a qualificação de seus profissionais em decorrência das novas formas de organização do trabalho.

Foi esse tipo de reflexão que levou a optar pelo uso do par profissionalização/desprofissionalização como componentes do processo de reprofissionalização da docência nos Institutos Federais, cujas análises, com efeito, permitiram defender a ideia de que esses processos ocorrem de modo simultâneo; são contraditórios e não necessariamente excludentes. Justamente por isso, são tensos e conflituosos. Essas dinâmicas, por sua vez, só foram identificadas na medida em que o trabalho focalizou diversos aspectos, desde a história e a dinâmica da profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização na carreira de Magistério do EBTT, à legislação que esteve presente nessa história, até a estrutura da carreira docente e o dia a dia daqueles e daquelas que labutam na Instituição. Sem esse olhar múltiplo não teria sido possível captar semelhante processo, visto que de sua sutileza decorre seu obscurecimento.

---

<sup>45</sup> Há uma miríade de autores que trataram desses temas, dentre os quais devem ser citados, pelo caráter pioneiro de suas análises: Larson (1977), Derber (1983), Apple (1987), Enguita (1991), Ozga e Lawn (1991). No Brasil, Arroyo (1980), Hypolito (1991), Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), entre outros.

## REFERÊNCIAS

- ABALLÉA, François. L'anomie professionnelle: déprofessionnalisation et désinstitutionnalisation du travail. *Recherche et Formation*, Lyon, n. 72, p. 15-26, 2013. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/299519260\\_L'anomie\\_professionnelle\\_Deprofessionnalisation\\_et\\_desinstitutionnalisation\\_du\\_travail](https://www.researchgate.net/publication/299519260_L'anomie_professionnelle_Deprofessionnalisation_et_desinstitutionnalisation_du_travail). Acesso em 11 dez. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>. Acesso em 11 dez. 2019.
- AMORIM JÚNIOR, Jorge Washington de; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. D. C.; MATOS, Luís Alberto L. de. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1217-1232, set./dez. 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11894/7863>. Acesso em 11 dez. 2019.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>. Acesso em 11 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cad. Pesqui.* [online]. v.42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 2, n. 1, p. 55-72, 1999. Disponível em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v2/v2a08.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. *Theomai*, n. 19, p. 47-57, 2009. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/124/12415104007.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 60, p. 3-14, fev. 1987. Disponível em:  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/768.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



\_\_\_\_\_; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, n. 4, p. 62-73, 1991.

AQUINO, Carol. Ufba, Uesc e Ufob são melhores universidades baianas; veja *ranking*. *Correio da Bahia*, Salvador, 27 nov. 2017. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ufba-uesc-e-ufob-sao-melhores-universidades-baianas-veja-ranking/>. Acesso em 11 dez. 2019.

ARAÚJO, Daniel de M.; TAMANO, Luana T. O. Institutos Federais lutam para criar cultura institucional de pesquisa e pós-graduação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, n. 14, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/institutos-federais-lutam-para-criar-cultura-institucional-de-pesquisa-e-pos-graduacao>. Acesso em 11 dez. 2019.

ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio G. M. de; BRZEZINSKI, Iria. Trabalho e formação docente na Escola Técnica de Goiânia: política, ideologia e produtividade. *RBPAE*, v. 34, n. 2, p. 523 - 542, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/75683>. Acesso em 11 dez. 2019.

ARAÚJO, Jair J. *Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1679>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; HYPOLITO, Álvaro M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. *Anais [...]*. Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-13. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6449--Int.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

ARAÚJO, José Valdir D. *A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_a5053ecb18c65340de19253ba0b36d4d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a5053ecb18c65340de19253ba0b36d4d). Acesso em 11 dez. 2019.

ARAÚJO, Wanderson P. *A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG – campus Januária*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_eec9e2134809b750fc99f42a33153ca8](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_eec9e2134809b750fc99f42a33153ca8). Acesso em 11 dez. 2019.

ARCARY, Valério. Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica. *Esquerda online*, 23 mar. 2015. Disponível em: [http://sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1574&Itemid=57](http://sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1574&Itemid=57). Acesso em 11 dez. 2019.

ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 5-23, 1980.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, Janete M. L. de; AGUIAR, Márcia A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação e Sociedade*, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400004). Acesso em 11 dez. 2019.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida O.; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-39, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/164>. Acesso em 11 dez. 2019.

BAHIA, Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Superintendência de Estudos e Políticas Públicas. *Estudo de Potencialidades Econômicas: Sertão Produtivo*. Salvador: SDE, 2016. p. 1-55. Disponível em: <http://www.sde.ba.gov.br/vs-arquivos/imagens/revista-pdf-11611.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Redes, neoliberalismo e mobilidade de políticas. *In: Educação global S. A.: novas relações políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014. p. 23-44.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

BARBACOVÍ, Lecir J. *O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9LENCT>. Acesso em 11 dez. 2019.

BARBOSA, Juliana Kelle da S. F.; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 9, p. 1-29, 2018. Disponível em: <http://rsd.unifei.edu.br/files/journals/1/articles/403/submission/review/403-815-1-RV.docx>. Acesso em 11 dez. 2019.

BATISTA, Hildonice de S. Formação inicial de professoras e professores: reflexões sobre os cursos de licenciatura no IF Baiano. *In: SILVA, M. R. L. da. Docência e educação básica: diálogos de integração curricular e desenvolvimento pedagógico.* Salvador: Edufba, 2017, p. 285-299.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. *Tempos Líquidos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BELLO, Isabel M.; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. *Práxis Educativa [online]*, v. 09, n. 02, p. 369-393, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v09n02/v09n02a05.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! *In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.* Campinas: Papirus, 2009. p. 49-89.

BITENCOURT, Fernando D. Os desafios de pensar o Território no extremo sul catarinense a partir do papel do Instituto Federal Catarinense. *In: SOUZA, Eda C. L. da; CASTIONI, R. (Orgs.). Institutos Federais: os desafios da institucionalização.* Brasília: UNB, 2012. p. 191-215.

BITTAR, Marília.; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Proletarização de 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. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=350>. Acesso em 11 dez. 2019.

BOMFIM, Edson R. O plano de classificação de cargos. *R. Dir. adm.*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 631-651, out./dez. 1976. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/download/42101/40791>. Acesso em 11 dez. 2019.

BOUFLEUER, José Pedro. A profissão professor: crise de profissão ou profissão em crise? *Linhas Críticas.* Brasília, DF, v. 19, n. 39, p. 391-408, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193528369008.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In: BOURDIEU, P. (Coord.). A miséria do mundo.* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 693-732.

\_\_\_\_\_. O campo científico. *In: ORTIZ, Renato (Org.). Bourdieu – Sociologia.* São Paulo: Ática – Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, 1983. p. 122-155.

\_\_\_\_\_; WACQUANT, Löic. O Imperialismo da Razão Neoliberal. *Revista Sociologia em Rede*, v. 3, n. 3, p. 82-87, 2013. Disponível em:

<https://redelp.net/revistas/index.php/rsr/article/download/8bourdieu3/18>. Acesso em 11 dez. 2019.

BRANDÃO, Marisa. Cefet Celso Suckow e algumas transformações históricas na formação profissional. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-22, 2009a.

Disponível em:

<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6099/5064>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. O Curso de Engenharia de Operação (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos CEFETs. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, n. 2, p. 55-77, 2009b. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2952>. Acesso em 11 dez. 2019.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 153-165, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Os jogos de escalas na Sociologia da Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/15.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 22.359, 10 nov. 1937a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Texto compilado. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 13.127, de 7 de agosto de 1918. Crêa [sic] uma Fazenda-Modelo de Criação no município [sic] de Catú [sic], no Estado da Bahia. *Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1918*, v. 003, col. 1, p. 31, 1918. Disponível em:

<http://legis.senado.leg.br/norma/424588/publicacao/15690474>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947. Fixa a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 1.017, 23 jan. 1947. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22470-20-janeiro-1947-341091-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, seção

1, Brasília, DF, n. 79, p. 6-7, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=25/04/2007>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa [sic] nas capitaes [sic] dos Estados da Republica [sic] Escolas de Aprendizes Artífices [sic], para o ensino profissional primario [sic] e gratuito. *Diário Oficial* [sic], Rio de Janeiro, DF, p. 6.975, 26 set. 1909a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909. Crea [sic] nas Escolas de Aprendizes Artífices [sic], a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo [sic], os logares [sic] de professores dos cursos primarios [sic] nocturnos [sic] e de desenho e da [sic] outras providencias [sic]. *Diário Oficial* [sic], p. 8.329, 13 nov. 1909b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento ás [sic] escolas de aprendizes artífices [sic]. *Diário Oficial da União*, seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 13.927, 27 out. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 11.768, 24 jul. 1987a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94664-23-julho-1987-445766-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 134, p. 7, 14 jul. 2006a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=14/07/2006>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 5.543, 22 maio 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura, atribuído-lhe [sic] autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 6.652, 10 jul. 1973. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 74.786, de 29 de outubro de 1974. Dispõe sobre o Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias federais, a que se refere o artigo 2º da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 12.301, 30 out. 1974. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d74786.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d74786.htm). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 85.712, de 16 de fevereiro de 1981. Dispõe sobre a Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público Civil da União e das Autarquias Federais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 3.311, 17 fev. 1981a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85712-16-fevereiro-1981-435081-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 87.310, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 11.496, 23 jun. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87310-21-junho-1982-436668-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 94.916, de 18 de setembro de 1987. Dá nova redação ao artigo 52 do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, aprovado pelo Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 15.293, 21 set. 1987b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94916-18-setembro-1987-445198-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 2.957, 27 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.858, de 16 de fevereiro de 1981. Reestrutura a carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público Civil da União e da [sic] Autarquias Federais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 3.309, 16 fev. 1981b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del1858.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del1858.htm). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 3.377, 22 abr. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da União*, seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 12.019, 23 ago.

1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional N° 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/12/2016&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=368>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n° 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 195, p. 1-2, 10 out. 2005. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/10/2005>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n° 11.344, de 8 de setembro de 2006. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras [...] de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus e da remuneração dessas carreiras [...], e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 174, p. 1-8, 11 set. 2006b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/09/2006&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=96>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n° 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. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n° 12.702, de 7 de agosto de 2012. Dispõe [...] sobre os ocupantes de cargos [...] das Carreiras de Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, [...] sobre as gratificações e adicionais que menciona; altera as Leis n<sup>os</sup> [...] 11.784, de 22 de setembro de 2008 [...]; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 153, p. 1-46, 8 ago. 2012a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/08/2012&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=136>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, Edição Extra, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n<sup>os</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 3.009, 17 fev. 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960. Dispõe sobre [sic] a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 10.101, 12 jul. 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3780-12-julho-1960-354408-norma-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 10.233, 4 jul. 1978a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 19.777, 01 nov. 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7863-31-outubro-1989-365534-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 233, p. 18.882, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=09/12/1994>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 5.425, 12 abr. 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.



\_\_\_\_\_. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação [...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 184, p. 1-38, 23 set. 2008b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/09/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=88>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 251, p. 1-19, 31 dez. 2012b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=31/12/2012>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. 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; altera as Leis [...] 11.892, de 29 de dezembro de 2008 [...] ; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 186, p. 1-3, 25 set. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=25/09/2013>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 1.210, 15 jan. 1937b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 10.537, 11 dez. 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5645-10-dezembro-1970-322185-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, nº 123, p. 8.929, 1 jul. 1993a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/07/1993&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 14.533, 29 set. 1993b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8711-28-setembro-1993-363231-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 5-13, 28 maio 1998. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=17&data=28/05/1998>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 4.661/2004*. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Nilópolis em Universidade Tecnológica do Rio de Janeiro. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=258977&filename=PL+4661/2004](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=258977&filename=PL+4661/2004). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 4.977, de 4 de maio de 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978b. p. 1-77. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F1977BC3B05CF05A1BCDC83B33341588.proposicoesWebExterno2?codteor=1182838&filename=Dossie+-PL+4977/1978](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F1977BC3B05CF05A1BCDC83B33341588.proposicoesWebExterno2?codteor=1182838&filename=Dossie+-PL+4977/1978). Acesso em 11 dez. 2019.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

BRITO, D. S.; CALDAS, F. S. A evolução da carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, n. 10, v. 1, p. 85-96, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024>. Acesso em 11 dez. 2019.

BRZEZINSKI, I. (Coord.). *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/ INEP, 2006.

BUENO, Belmira O. Entre o virtual e o presencial: a formação e a profissionalização dos professores. In: MELO, Benedita P. e; et al. (Org.). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: U. Porto, 2014, p. 237-260. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ana\\_Diogo2/publication/319423389\\_Entre\\_crise\\_e\\_euforia\\_praticas\\_e\\_politicas\\_educativas\\_no\\_Brasil\\_e\\_em\\_Portugal/links/59a97cc4a6fdcce55a2fc2d8/Entre-crise-e-euforia-praticas-e-politicas-educativas-no-Brasil-e-em-Portugal.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana_Diogo2/publication/319423389_Entre_crise_e_euforia_praticas_e_politicas_educativas_no_Brasil_e_em_Portugal/links/59a97cc4a6fdcce55a2fc2d8/Entre-crise-e-euforia-praticas-e-politicas-educativas-no-Brasil-e-em-Portugal.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

CABRERA, Blas; JÁEN, Marta J. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 190-214, 1991.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. *Educ. Tecnol.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 26-35, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>. Acesso em 11 dez. 2019.

CANDIDO, Francineuma G.; et al. Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizagem Artífices do Ceará. *Educação*: UFSM, Santa Maria, v. 44, p. 1-22, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34813/pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

CARNEIRO, Isabel Magda S. P.; CAVALCANTE, Maria Marina D.; LOPES, Fátima Maria N. Perspectivas para a formação didático-pedagógica de bacharéis e tecnólogos. *Cadernos GPOSSHE On-line*, v. 1, n. 1, p. 250-275, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/490/390>. Acesso em 11 dez. 2019.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CASTIONI, Remi. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, Eda C. L. da; CASTIONI, R. (Orgs.). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Brasília: Editora UNB, 2012. p. 45-55.

CASTRO, Celita M. de. Registro de ponto para a carreira EBTT: mesmas atribuições do Magistério Superior, mas um tratamento diferente. *SindProifes*, 02 ago. 2018. <<http://sind-proifes.org.br/posts/registro-de-ponto-para-a-carreira-ebtt-mesmas-atribuicoes-do-magisterio-superior-mas-um-tratamento-diferente>. Acesso em 11 dez. 2019.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

CATANI, Afrânio M.; CATANI, Denice Barbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, n. 15, v. 1, p. 5-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*. v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754/630>. Acesso em 11 dez. 2019.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. *Projeto de transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG em Universidade Tecnológica Federal de Minas Gerais – UTFMG*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em: [http://opencms.dri.cefetmg.br/galerias/arquivos\\_download/alunos/Projeto\\_UT\\_abril\\_2009.pdf](http://opencms.dri.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/alunos/Projeto_UT_abril_2009.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

CHIARIELLO, Caio Luis; EID, Farid. Revisando conceitos: polivalência, politecnia e cooperação no debate sobre organização do trabalho. *REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 1-11, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/5046/4184>. Acesso em 11 dez. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

ClAVATTA, Maria. A historicidade das reformas da educação profissional. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufes.br/?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=10246&path%5B%5D=7032>. Acesso em: 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

COELHO, Ana Maria S.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Olhar o magistério "no próprio espelho": o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v30n1/v30n1a02.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA DA FEUSP. *Padrões éticos na pesquisa em educação*: primeiro documento. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em:

[http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF\\_SWF/Documento\\_Comite\\_de\\_Etica.pdf](http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - Concefet. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 1, p. 146-157, 2008. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2903/1005>. Acesso em 11 dez. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em 11 dez. 2019.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. *Portal da Transparência Pública*: Detalhamento dos Servidores Públicos. Dados atualizados até: 06/2019. Brasília: CGU, 2019. Disponível em:

<http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/orgao?ordenarPor=orgaoSuperiorExercicioSIAPE&direcao=asc>. Acesso em 11 dez. 2019.

COSTA, Elen de Fátima L. B. *Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8847/TeseEFLBC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 dez. 2019.

COSTA, Maria Cledilma F. da S.; SILVA, Margareth N. da; LEMOS, Luiz Henrique de G. Reforma do Ensino Médio e formação de professores para a Educação Profissional: nova lei - velhos interesses. *In: IV COLÓQUIO NACIONAL E I COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Anais [...]*. Natal: IFRN, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A22.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

CRUZ, S. P. S.; VITAL, T. R. S. A construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente. *Holos*, ano 30, v. 2, p. 37-46, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999/801>. Acesso em 11 dez. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87331479002.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Professores e modelos estrangeiros para a Educação profissional brasileira. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 372-407, dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/download/8555/6440>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

D'ANGELO, Márcia. *Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada*. 2000. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-20092012-164022/publico/2000\\_MarciaDAngelo.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-20092012-164022/publico/2000_MarciaDAngelo.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

DAL RI, Neusa M.; FLORO, Elisângela F. Trabalho docente e avaliação de desempenho: o caso dos professores que atuam na carreira de educação básica, técnica e tecnológica. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 66-89, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/445>. Acesso em 11 dez. 2019.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL-FARRA, Rossano A.; LOPES, Paulo Tadeu C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em 11 dez. 2019.

DE LA BROISE, Patrice. Une professionnalisation dans son inverse: la déprofessionnalisation des universitaires français. *Recherche et Formation*, Lyon, n. 72, p. 57-70, 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2013-1-page-57.htm>. Acesso em 11 dez. 2019.

DEL PINO, Mauro Augusto B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 113-133.

DEMAILLY, Lise; DE LA BROISE, Patrice. Les enjeux de la déprofessionnalisation: Études de cas et pistes de travail. *Socio-logos - Revue de l'association français de sociologie*, n. 4, p. 1-13, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/socio-logos/2305>. Acesso em: 11 dez. 2019.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Balanço das greves em 2010-2011. *Estudos e pesquisas*, São Paulo, n. 63, p. 1-35, nov. 2012. Disponível em: [https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2011/estPesq63balGreves2010\\_2011.pdf](https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2011/estPesq63balGreves2010_2011.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

DERBER, Charles. Managing professionals: ideological proletarianization and post-industrial labour. *Theory and Society*, v. 12, n. 3, p. 309-341, 1983.

DINIZ, Marli. Repensando a teoria da proletarianização dos profissionais. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 10, n. 1, p. 165-184, maio 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v10n1/a11v10n1.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? Brasília: Setec/MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/artigo\\_moises.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/artigo_moises.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019.

DUARTE, Adriana M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-5. Disponível em: <http://gestrado.net.br/pdf/66.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; TRIPIER, Pierre. *Sociologie des professions*. 2. éd. Paris: Armand Colin, 2005.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Escritos e ensaios 1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Sociologia*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador*. Volume I. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador*. Volume II. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994c.

\_\_\_\_\_; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 41-61, 1991.

\_\_\_\_\_. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Ibero-Americana de Educación*, n. 25, p. 43-64, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/987>. Acesso em 11 dez. 2019.

ESCOTT, Clarice M.; MORAES, Márcia A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. *Anais Eletrônicos...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1492-1508. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

FABRE, Larissa. *O Reconhecimento de Saberes e Competências no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina e as novas qualificações docentes*. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/183428/350415.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, p. 376-401, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a04v41n143.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR E DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO. *Carreira e salários: histórico e perspectivas*. Brasília: ProFES, 2014. Disponível em: <http://www.proifes.org.br/site/download.php?p=conteudos&f=0101450.pdf&s=carreira-e-salarios-historico-e-perspectivas-1>. Acesso em 11 dez. 2019.

FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERREIRA, Almiro de S. A Escola de Aprendizizes Artífices no Estado da Paraíba: processos disciplinares e de reordenamento para o trabalho assalariado no Nordeste (1910-1940). *Série Documental/Relatos de Pesquisa*, n. 19, p. 25-37, jul. 1994. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/A+Escola+de+Aprendizes+Art%C3%ADfices+no+Estado+da+Para%C3%ADba+Processos+Disciplinares+e+Reordenamento+para+o+Trabalho+Assalariado+no+Nordeste+%281910-1940%29/251bcf8d-5def-4eb2-9b40-ba71bd18a0cf?version=1.1>. Acesso em 11 dez. 2019.

FERREIRA, Pedro L. *Estatística Descritiva e Inferencial: breves notas – Material instrucional*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2005.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde Soc.* São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n3/0104-1290-sausoc-23-3-0979.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385>. Acesso em 11 dez. 2019.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 15-18.

FIDALGO, Nara Luciene R.; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 91-112.

FIORI, José Luís. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crises. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.



FLORES, Maria A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/03.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

FLORO, Elisângela Ferreira. *Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141910>. Acesso em 11 dez. 2019.

FONSECA, Celso S. da. *História do ensino industrial no Brasil*. v. 1. Rio de Janeiro: Tip. da Escola Técnica Nacional, 1961.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista brasileira de educação*, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10\\_06\\_CLAUDIA\\_FONSECA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

G1 NO CAMPO. Instituto Federal Baiano abre inscrições para cursos técnicos gratuitos. *Bahia Rural*, 9 set. 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/bahia-rural/videos/t/todos-os-videos/v/g1-no-campo-instituto-federal-baiano-abre-inscricoes-para-cursos-tecnicos-gratuitos/7004065/>. Acesso em 11 dez. 2019.

GANDINI, Raquel P. C. Burocracia. 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. Disponível em: <http://gestrado.net.br/pdf/365.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

GARCIA, Maria Manuela A.; ANADON, Simone B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-4. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=46>. Acesso em 11 dez. 2019.

GARIGLIO, José Ângelo. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. *Anais [...]*. Caxambu: ANPEd, 2002. p. 1-13. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/joseangelogarigliot09.rtf>. Acesso em 11 dez. 2019.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em 11 dez. 2019.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books, 1973.

GENTIL, Denise; HERMANN, Jennifer. A política fiscal do primeiro governo Dilma Rousseff: ortodoxia e retrocesso. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 3, ed. 61, p. 793-816, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v26n3/1982-3533-ecos-26-03-793.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

GIL, Antonio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Fábio G. Conflito social e *Welfare State*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-234, mar./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

GOMES, Luiz Claudio G. Imagens e memórias da Escola de Aprendizes Artífices de Campos. In: 27ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. *Anais [...]*. Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-6. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt02/p024.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

GOMIDE, Denise C.; JACOMELI, Mara Regina M. Notório saber: desregulamentação da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio. In: IX ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO. *Anais [...]*. Campinas: Redestrado: Unicamp, 2017. Disponível em: [http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/597/original/GOMIDE\\_E\\_JACOMELI\\_-\\_TRABALHO\\_COMPLETO.pdf](http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/597/original/GOMIDE_E_JACOMELI_-_TRABALHO_COMPLETO.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

GRISCHKE, Paulo Eduardo. *O paradigma da colaboração nas políticas públicas para a educação profissional e suas implicações sobre o trabalho docente*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3347>. Acesso em 11 dez. 2019.

GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá: um estudo de caso. *Holos*, v. 7, p. 238-252, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093/pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago.

2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

GURGEL, Rita Diana de F. *A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal: República, Trabalho e Educação (1909 – 1942)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14146>. Acesso em 11 dez. 2019.

HALL, Stuart. O problema da ideologia: o marxismo sem garantias. *In: Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 265-293.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a02v37n4.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

HYPOLITO, Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19239/11165>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 3-21, 1991.

\_\_\_\_\_. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? *In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Isabel da (Orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999, p. 81 – 100.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/6.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

IASI, Mauro. A greve dos professores das Universidades Federais. *Brasil de Fato*, 05 jun. 2012. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/9735/>. Acesso em 11 dez. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Texto para Discussão: O Brasil em 4 décadas*, n. 1.500. Rio de Janeiro: IPEA, 2010. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1663/1/TD\\_1500.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1663/1/TD_1500.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO CAMPUS CATU. *Histórico*, 18 de maio 2011. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/historico/>. Acesso em 11 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO CAMPUS GUANAMBI. *Histórico*, 18 maio 2011. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/historico/>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Relação de docentes do IF Baiano Campus Guanambi*. Guanambi, mar. 2017. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2012/04/Rela%C3%A7%C3%A3o-de-Docentes-Mar%C3%A7o-2017.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO CAMPUS SANTA INÊS. *Histórico*, 01 jun. 2017. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/historico-2/>. Acesso em 11 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO CAMPUS SENHOR DO BONFIM. *Quem somos*, 18 maio 2011. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/historico/>. Acesso em 11 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. *Carta de Serviços ao Cidadão*. Salvador: IF Baiano, 2019a. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/CARTA-DE-SERVI%C3%87OS-3-1.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Edital n° 01, de 12 de maio de 2009. *Diário Oficial da União*, Seção 3, Brasília, DF, n. 89, p. 37, 13 maio 2009. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=37&data=13/05/2009>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Edital n° 8 de 24 de março de 2010. *Diário Oficial da União*, Seção 3, Brasília, DF, n. 57, p. 41-48, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/03/2010&jornal=3&pagina=41&totalArquivos=184>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Edital n° 90 de 23 de maio de 2012. *Diário Oficial da União*, Seção 3, Brasília, DF, n. 101, p. 45-52, 25 maio 2012. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/05/2012&jornal=3&pagina=45&totalArquivos=248>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Edital n° 65, de 17 de setembro de 2015. *Diário Oficial da União*, Seção 3, Brasília, DF, n. 186, p. 49-55, 29 set. 2015a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/09/2015&jornal=3&pagina=49&totalArquivos=304>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Edital n° 70, de 31 de agosto de 2016. *Diário Oficial da União*, Seção 3, Brasília, DF, n. 169, p. 48-55, 1 set. 2016a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/09/2016&jornal=3&pagina=48&totalArquivos=216>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Edital n° 64, de 14 de maio de 2019. *Diário Oficial da União*, Seção 3, Brasília, DF, n. 104, p. 68-76, 31 maio 2019b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=530&pagina=68&data=31/05/2019>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *IF of Thrones*. Salvador, 2019c. Instagram: IF Baiano - ASCOM. Disponível em: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17855872024418364/?hl=pt-br>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Infográficos relativos à gestão de pessoas no âmbito do IF Baiano*. Salvador: IF Baiano, 2017a. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/servidor/wp-content/uploads/sites/5/2017/10/Infogr%C3%A1ficos-DGP.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Nota informativa n° 01/2015/IF Baiano/DGP*. Esclarecimentos sobre o Registro de Frequência dos servidores no âmbito do IF Baiano. Salvador: IF Baiano, 2015b. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/servidor/wp-content/uploads/sites/5/2016/06/Nota-Informativa-n%C2%BA-001-2015-IF-BAIANO-DGP-e-anexos.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019: Identidade e Gestão para a construção da excelência*. Salvador: IF Baiano, 2014. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2015/06/pdi-diagramado.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Portaria n° 431, de 08 de abril de 2013*. [Diretrizes para concessão de afastamentos de docentes do IF Baiano]. Salvador: IF Baiano, 2013a. Disponível em: [http://diretorias.ifbaiano.edu.br/portal/dgp/files/2015/07/portaria\\_431\\_afastamento\\_docente.pdf](http://diretorias.ifbaiano.edu.br/portal/dgp/files/2015/07/portaria_431_afastamento_docente.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Programa de Apoio à Qualificação de Servidores*. Salvador: IF Baiano, 2019d. Disponível em: <http://concurso.ifbaiano.edu.br/portal/qualificacao-servidores-2019/>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Relatório de gestão 2014*. Salvador: IF Baiano, 2015c. Disponível em: <http://pro-reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/prodin/files/2015/05/RelatoriodeGestao2014IFBAIANO.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Relatório de gestão 2015*. Salvador: IF Baiano, 2016b. Disponível em: [http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/08/RELATORIO\\_DE-GESTAO\\_2015.pdf](http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/08/RELATORIO_DE-GESTAO_2015.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Relatório de gestão 2016*. Salvador: IF Baiano, 2017b. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2016-IF-Baiano-1.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Relatório de gestão 2017*. Salvador: IF Baiano, 2018. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/08/PUBLICA%C3%87%C3%83O-P%C3%93S-RECOMENDA%C3%87%C3%95ES-DA-CGU.zip>. Acesso em: 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Requisitos básicos para a concessão da Licença para Capacitação. Salvador: IF Baiano, 2019e. Disponível em: [http://ifbaiano.edu.br/portal/servidor/wp-content/uploads/sites/5/2019/10/Requerimento-de-Licen%C3%A7a-para-Capacita%C3%A7%C3%A3o\\_atualizado-em-27.09.19.pdf](http://ifbaiano.edu.br/portal/servidor/wp-content/uploads/sites/5/2019/10/Requerimento-de-Licen%C3%A7a-para-Capacita%C3%A7%C3%A3o_atualizado-em-27.09.19.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 22, de 18 de março de 2019 – Conselho Superior/IF Baiano*. Regulamentação da Atividade Docente. Salvador: IF Baiano, 2019f. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-22-2019.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 23, de 18 de maio de 2016 – Conselho Superior/IF Baiano*. Regulamento para Ascensão à Classe Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador: IF Baiano, 2016c. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/resolucao23-2016-com-anexo.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 24, de 10 de setembro de 2013 – Conselho Superior/IF Baiano*. Normatização da Atividade Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador, 2013b. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2010/09/RESOLUCAO-24.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 67, de 30 de novembro de 2016 – Conselho Superior/IF Baiano*. Projeto Político Pedagógico: a Construção Coletiva da Identidade do Campus Guanambi. Salvador: IF Baiano, 2016d. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/12/PROJETO-POL%C3%8DTICO-PEDAG%C3%93GICO-CAMPUS-GUANAMBI-2016.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *IFSP publica instrução normativa com orientações sobre registro de ponto*. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/111-ultimas-noticias-servidores/1130-ifsp-publica-instrucao-normativa-com-orientacoes-sobre-registro-de-ponto-via-suap>. Acesso em 11 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Indicadores de Qualidade da Educação Superior*. resultados. Brasília:

MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 11 dez. 2019.

JÁEN, Marta J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 74-90, 1991.

JARDIM, Anna Carolina S. *Representações sociais de professores e gestores sobre "ser professor" no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21351/2/Anna%20Carolina%20Salgado%20Jardim.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

JEDLICKI, Leonora R.; YANCOVIC, Mauricio P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://gestrado.net.br/pdf/400.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes: Maceió: Edufal, 2013.

KRIPKA, Rosana Maria L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. *Atas... Investigação Qualitativa em Educação*. v. 2. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015. p. 243-247. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32124282-Pesquisa-documental-documentary-research.html>. Acesso em 11 dez. 2019.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 19-48.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUNZE, Nádia C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia USP*, São Paulo, v.13, n.2, p. 243-276, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200014>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; BUENO, Belmira O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

LARSON, Magali S. Looking Back and a Little Forward: Reflections on Professionalism and Teaching as a Profession. *Radical Teacher*, n. 99, p. 7-17, Spring 2014. Disponível em: <https://radicalteacher.library.pitt.edu/ojs/index.php/radicalteacher/article/viewFile/112/71>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1977.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

LEÃO, Andréa B.; FARIAS, Edson. Dossiê: Reinventar Norbert Elias. *Revista Sociedade e Estado*, v. 27, n. 3, p. 458-468, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v27n3/02.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: \_\_\_\_\_. *Iniciação à prática sociológica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 59-107.

LIMA FILHO, Domingos L. Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos Cefets e a origem do modelo alternativo de ensino superior não-universitário. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR: SBHE, 2004. p. 1-21. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/233.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; TAVARES, Adilson Gil (Orgs.). *Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: Sindocefet-PR, 2006.

LIMA, João M. B. de. *Criação dos Institutos Federais: os impactos da negociação coletiva sobre o plano de carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico*. 2010. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Negociação Coletiva a Distância) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34513/000783773.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 dez. 2019.

LIMA, Natália V.; CUNHA, Daisy M. Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da Educação Profissional no Brasil.



*Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, e177334, p. 1-28, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177334.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela M.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. *Olh@res*, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432/163>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

MARÇAL, Fábio A.; OLIVEIRA, Guilherme B. Inquietações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desafiam a educação profissional. In: PACHECO, Eliezer M.; MORIGI, Valter (Orgs.). *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne, 2012. p. 86-97.

MARTINS, Heloisa Helena T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07>. Acesso em 11 dez. 2019.

MATTOS, Fernando Augusto M. de. Trajetória do emprego público no Brasil desde o início do século XX. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 91-122, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/download/3095/3550>. Acesso em 11 dez. 2019.

MAUBANT, Philippe; ROGER, Lucie; LEJEUNE, Michel. Autour des mots de la formation: Déprofessionnalisation. *Recherche et Formation*, Lyon, n. 72, p. 89-102, 2013.

MEDEIROS, Jássio P. de; TORRES, Leonor L. Relações entre cultura organizacional e trabalho docente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *Roteiro*, Joaçaba, Edição Especial, p. 241-272, dez. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16362>. Acesso em 11 dez. 2019.

MELO, Savana D. G. Trabalho docente na educação profissional. 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. p. 1-7. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=428>. Acesso em 11 dez. 2019.

MENEZES, Graziela N. D.; RIOS, Jane Adriana V. P. Processos de vida-formação na constituição da docência na educação profissional técnica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 41, p. 86-110, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10159/7355>. Acesso em 11 dez. 2019.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. 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. p. 1-4. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=383>. Acesso em 11 dez. 2019.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO, Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira. *Ensino técnico*. Brasília: Mapa, 2002. Disponível em: [http://www.ceplac.gov.br/emarc/ensino\\_tecnico.htm](http://www.ceplac.gov.br/emarc/ensino_tecnico.htm). Acesso em 11 dez. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Portaria nº 330, de 4 de maio de 1981. Expede normas para orientar a aplicação do Decreto nº 85.712, de 16 de fevereiro de 1981, que dispõe sobre a carreira de Magistério de 1º e 2º Graus. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, n. 84, p. 8.253-8.255, 1981. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/479181/R ESPOSTA\\_PEDIDO\\_SIC\\_PORTARIA%20330%20rik%20Campos%20Dominik\\_Demanda-e-SIC-23480009032201696-DO\\_1\\_19810507\\_084.PDF.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/479181/R ESPOSTA_PEDIDO_SIC_PORTARIA%20330%20rik%20Campos%20Dominik_Demanda-e-SIC-23480009032201696-DO_1_19810507_084.PDF.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Future-se*: MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos. Brasília: MEC, 17 jul. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financieira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financieira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Novo Ensino Médio*: perguntas e respostas. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Ofício-Circular nº 008/2015*. Controle de frequência dos docentes da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/notas-comunicados/anexos-inform-reitoria/ofciocirc.08cggpmec1.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.392, de 20 de dezembro de 2018. Altera a Portaria nº 491, de 10 de junho de 2013, que cria o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, nº 245, p. 772-773, 21 dez. 2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=772&data=21/12/2018>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 491, de 10 de junho de 2013. Cria o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, nº 110, p. 11, 11 jun. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=11/06/2013>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 818, de 13 de agosto de 2015. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, nº 155, p. 17, 14 ago. 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=17&data=14/08/2015>. Acesso em 11 dez. 2019.

MOL, Vanessa. “Já temos estrutura e funcionamento de uma universidade”: entrevista com Profa. Maria Rita Neto Salles Oliveira. *Cefet-MG é notícia*, p. 8, mar. 2010. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B0NJ2Do4\\_5OeMzg2ZDA1NDItNzRiOC00Y2I3LWE4ZDQtYTZkNTgyYjczMzRm/view?hl=pt\\_BR](https://drive.google.com/file/d/0B0NJ2Do4_5OeMzg2ZDA1NDItNzRiOC00Y2I3LWE4ZDQtYTZkNTgyYjczMzRm/view?hl=pt_BR). Acesso em 11 dez. 2019.

MONTE, Emerson D. A política salarial da carreira docente unificada nas Universidades Federais: estagnação ou avanços? *In: VIII JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS. Anais [...]*. São Luís: UFMA, 2015. p. 1-13. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-politica-salarial-da-carreira-docente-unificada-nas-universidades-federais-estagnacao-ou-avancos.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

MORAES, Gustavo Henrique. *Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_9613dbe2bb7017a2a1177354aa9e5ed0](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_9613dbe2bb7017a2a1177354aa9e5ed0). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; KIPNIS, Bernardo. Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 693-716, jun./set. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/22884/20603>. Acesso em 11 dez. 2019.

MORAES, Laurinda Ines S. de; PILLOTTO, Silvia S. D.; VOIGT, Jane Mery R. Políticas Públicas para Educação Profissional: década de 1990 e a desvinculação do ensino médio e técnico. *RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. 1, p. 108-124, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9784/6594>. Acesso em 11 dez. 2019.

NASCIMENTO, Valéria. *Pesquisa do IF Baiano é reconhecida por organização internacional*. Salvador: IF Baiano, 2016. Disponível em:

<http://ifbaiano.edu.br/portal/blog/2016/06/10/pesquisa-do-if-baiano-e-reconhecida-por-organizacao-internacional/>. Acesso em 11 dez. 2019.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul.-dez. 1995.

NOTAS DE CORTE DO SISU 2018: escolha uma faculdade. *Quero bolsa*, abr. 2019. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/sisu/notas-de-corte>. Acesso em 19 jun. 2019.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 109-135, 1991.

OLIVEIRA, Blenda C. de. *O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22656/1/2016\\_BlendaCavalcantedeOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22656/1/2016_BlendaCavalcantedeOliveira.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas conseqüências sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-3. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_.; ASSUNÇÃO, Ada A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. p. 1-4. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em 11 dez. 2019.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda T; ANDRADE, Daniela B. S. F.; MUSSIS, Carlo R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago., 2003. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=637&dd99=view>. Acesso em 11 dez. 2019.

OLIVEIRA, Grace Itana C. de. *Pedagogia da Alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária, ProEJA, IF Baiano Campus Santa Inês*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos), Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2017/02/GRACE-ITANA-CRUZ-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

OLIVEIRA, R. R.; SILVA, I. B.; CASTRO, D. S. P.; LIMONGI-FRANÇA, A. C. Qualidade de vida no trabalho (QVT): um estudo com professores dos Institutos Federais. *Holos*, v. 6, p. 432-447, 2015. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1726/1240>. Acesso em 11 dez. 2019.

OLIVEIRA, Sonia Maria S. de; OLIVEIRA, Antonio Ivanildo B. de; ARAÚJO, Fátima Maria L. Saberes, formação, profissionalização ou “notório saber”: o que é preciso para ser professor? *Revista Expressão Católica*, v. 6, n. 1, p. 78-84, jan./jun. 2017. Disponível em:

<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/download/2158/pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

OLLAIK, Leila G.; ZILLER, Henrique M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo Lula. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. *Anais [...]*. Natal: UFRN: ANPEd, 2011. p. 1-17.

Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 140-158, 1991.

PACHECO, Eliezer M.; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer M.; MORIGI, Valter (Orgs.). *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne, 2012, p. 15-31.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Luiz Augusto C.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, n. 16, p. 2-7, fev. 2009. Disponível em: [http://tecamazonia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/revista\\_tec\\_ed16.pdf](http://tecamazonia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/revista_tec_ed16.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Natal: IFRN, 2010. Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 dez. 2019.

PADILHA, Rosana de Fátima S. J.; LIMA FILHO, Domingos L. A oferta de educação profissional verticalizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que há de novo? In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – SUL. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR: ANPEd Sul, 2016. p. 1-15. Disponível em:

[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21\\_ROSANA-DE-F%3C%81TIMA-SILVEIRA-JAMMAL-PADILHA-DOMINGOS-LEITE-LIMA-FILHO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ROSANA-DE-F%3C%81TIMA-SILVEIRA-JAMMAL-PADILHA-DOMINGOS-LEITE-LIMA-FILHO.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

PANDINI, Sílvia. A Escola de Aprendizizes Artífices. In: X ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA. *Anais [...]*. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2010. Disponível em:

<http://eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anpuhpr/anais/ixencontro/paineis/SilviaPandini.htm>. Acesso em 11 dez. 2019.

PEREIRA, Sofia R. N. A cidade de Guanambi-BA: a constituição de um centro urbano e regional. *In: V SIMPÓSIO CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS DA BAHIA. Anais [...]*. Ilhéus: UESC: UESB, 2016. p. 1-2. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/ascmpa/article/view/3614>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. A produção do espaço urbano em Guanambi. *In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO e X SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA. Anais [...]*. Rio Claro-SP: UNESP, 2010. p. 5.279-5.296.

PETRELLI, Lucía. Trabajadores docentes en contextos sociales e institucionales de crisis: recovecos de una proletarización. *Revista Argentina de Sociología*, v. 8, n. 14, p. 153-176, mayo/jun. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922202008>. Acesso em 11 dez. 2019.

PINTO, Carmem Lúcia L.; GOES, Rosângela I. G. de; KATREIN, Beatriz Helena; BARREIRO, Cristhianny B. Entre o Bem e o Mal-Estar: a intensificação do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 44-58, jul. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/11219/9700>. Acesso em 11 dez. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Perfil: Guanambi, BA. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, 2013. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/guanambi\\_ba](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/guanambi_ba). Acesso em 11 dez. 2019.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R. de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

QUELUZ, Gilson Leandro. Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (1909-1930). *Tecnol. e Hum.*, n. 39, p. 40-113, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/viewFile/6258/3909>. Acesso em 11 dez. 2019.

RAMOS, Elbo L. *Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola: representações do trabalho docente*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13615>. Acesso em 11 dez. 2019.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/21222/13230/0>. Acesso em 11 dez. 2019.

REIS, Adriana T. *et al.* O questionário na pesquisa em educação: a complexa tarefa de construir um bom instrumento. *In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 4.388-4.399. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17159\\_9927.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17159_9927.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

REIS, Daniel A. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ROCHA, Luciana de Fátima S. *Estudo sobre os efeitos do processo de expansão do IFMA no trabalho e na saúde de seus docentes*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: <http://tedeabc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1364/2/LucianaRocha.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; LÉDA, Denise B. Reflexões sobre o magistério superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais [...]*. Florianópolis: UFSC: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-4109.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, p. 47-74, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38722/20251>. Acesso em 19 ago. 2016.

RODRIGUES, M. R. S. L.; FREITAS, M. C. S. Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal. *RBEPT – Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 11, p. 51-70, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679/pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das Profissões*. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 2002.

ROMANOVSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em 11 dez. 2019.

ROQUET, Pascal; WITTORSKI, Richard. Présentation: La déprofessionnalisation: une idée neuve? *Recherche et Formation*, Lyon, n. 72, p. 9-14, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/299519903\\_Presentation\\_La\\_deprofessionnalisation\\_Une\\_idee\\_neuve](https://www.researchgate.net/publication/299519903_Presentation_La_deprofessionnalisation_Une_idee_neuve). Acesso em 11 dez. 2019.

ROSA, Dênerson D. O concurso público como princípio constitucional e a promoção interna para cargos organizados em carreira. *Direito constitucional*, 30 ago. 2002. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/868/O-concurso-publico->

como-principio-constitucional-e-a-promocao-interna-para-cargos-organizados-em-carreira. Acesso em 11 dez. 2019.

SÁ, Jean Magno M. de. O público e o privado no ensino agrícola no Maranhão: do início ao ruralismo pedagógico. *In*: ROSÁRIO, Maria José A. do. O nacional e o local na História da Educação. Campinas: HISTEDBR- FE/UNICAMP, 2010. p. 1-25. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/\\_files/ptGIPUEN.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/ptGIPUEN.doc). Acesso em 11 dez. 2019.

SANTIAGO, Raquel V. *O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/20172>. Acesso em 11 dez. 2019.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Vania Catarina M. dos. A Reforma do Ensino Médio e suas implicações no trabalho docente. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 1-11. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25064\\_12181.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25064_12181.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Projeto de Lei nº 839, de 2016*. Dispõe sobre reconhecimento e titulação de notório saber para os cargos de Professores no Estado de São Paulo e fixa outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/spl/2016/11/Propositura/1000009069\\_1000027287\\_Propositura.doc](https://www.al.sp.gov.br/spl/2016/11/Propositura/1000009069_1000027287_Propositura.doc). Acesso em 11 dez. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. *Diário oficial da União*, Seção 3, Brasília, DF, n. 239, p. 38-39, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=38&data=13/12/2007>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Instituições da Rede Federal*. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 11 dez. 2019.



\_\_\_\_\_. *Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2019* (Ano Base 2018). Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 91, p. 50-51, 13 maio 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/05/2016&jornal=1&pagina=50&totalArquivos=304>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 25, de 13 de agosto de 2015. Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 162, p. 28, 25 ago. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=25/08/2015>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 116, de 31 de março de 2008*. Resultado da Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007, de 12 de dezembro de 2007. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 68, p. 14-15, 9 abr. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado\\_chamada\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. Cadastro e-MEC. 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 11 dez. 2019.

SILVA, Estácio M. da; LEDO, Irma Márcia V.; MAGALHÃES, Lívia Diana R. Memória social institucional: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. In: XII JORNADA DO HISTEDBR E X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO. *Anais [...]*. Caxias: HISTEDBR-MA; CESC, 2014. p. 2.215-2.231. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/12/artigo\\_eixo12\\_279\\_1410700099.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/12/artigo_eixo12_279_1410700099.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

SILVA, Filomena Lucia G. R. da. *Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129294>. Acesso em 11 dez. 2019.

SILVA, Ivan José de M. Anatomia da produtividade. *Revista de administração de empresas*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 47-52, jul./set. 1986. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v26n3/v26n3a06.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

SILVA, Mirna. R. L. da. Tendências na produção de conhecimento sobre políticas para o trabalho e a carreira docentes no Brasil (2000-2010). In: I ENCUENTRO DA RED DE ESTUDIOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA. *Anais eletrônicos...* Guarulhos: Unifesp, 2015. p. 1-25. Disponível em:

<http://www.relepe.org/images/encuentroprofesores/1003.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente em Feira de Santana-BA (2001-2004): profissionalização e precarização*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008a. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08\\_limadasilva.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_limadasilva.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Um novo princípio educativo para o trabalho docente? *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 69-82, jan./jun. 2008b. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/561>. Acesso em 11 dez. 2019.

SILVA, Nanci S. Universidade tecnológica: uma alternativa? In: LIMA FILHO, Domingos L.; TAVARES, Adilson G. (Orgs.). *Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006, p. 61-80.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e177066, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e177066.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

SILVA, Roniel S.; BODART, Cristiano das N. Pato, castor ou ornitorrinco? O dilema legalista da jornada de trabalho dos docentes dos Institutos Federais. *Política e Trabalho - Revista de Ciências Sociais*, n. 43, p. 279-295, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/22946>. Acesso em 11 dez. 2019.

SILVA, S. H. S. C.; SOUZA, F. C. S. Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no Ensino Superior. *Holos*, v. 05, p. 197-213, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4033/pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

SILVA, Valquíria Lima da. *À Deriva*. Itabuna: Via Litterarum, 2013.

SILVESTRE, António Luís. *Análise de dados e estatística descritiva*. Forte da Casa: Escolar, 2007.

SINDICATO DOS DOCENTES DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ. *A verdade sobre a reforma da educação profissional*. Curitiba: Popular, 1997.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA TÉCNICA E TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARANÁ. *Nossa história*. Curitiba: SINDIEDUTEC-PR, 2019. Disponível em: <http://www.sindiedutec.org.br/institucional-historia>. Acesso em 11 dez. 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Boletim Especial de Greve*, n. 1, 29 jul. 2011a. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=392&tmpl=component&format=raw&Itemid=57](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=392&tmpl=component&format=raw&Itemid=57). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Boletim Especial de Greve*, n. 13, 28 ago. 2011b. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=433&tmpl=component&format=raw&Itemid=57](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=433&tmpl=component&format=raw&Itemid=57). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Boletim Especial de Greve*, n. 16, 06 set. 2011c. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletimgreve16\\_06\\_09\\_2011.pdf](http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletimgreve16_06_09_2011.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Boletim Especial de Greve*, n. 24, 24 out. 2011d. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletimgreve\\_24\\_24102011.pdf](http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletimgreve_24_24102011.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Boletim Especial de Greve*, n. 001, 19 jun. 2012a. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=501&tmpl=component&format=raw&Itemid=57](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=501&tmpl=component&format=raw&Itemid=57). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Boletim Especial de Greve*, n. 11, 11 ago. 2012b. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=542&tmpl=component&format=raw&Itemid=57](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=542&tmpl=component&format=raw&Itemid=57). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Boletim Especial de Greve*, n. 12, 17 ago. 2012c. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=547&tmpl=component&format=raw&Itemid=57](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=547&tmpl=component&format=raw&Itemid=57). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Boletim Especial de Greve*, n. 14, 31 ago. 2012d. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=555&tmpl=component&format=raw&Itemid=57](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=555&tmpl=component&format=raw&Itemid=57). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Revista comemorativa dos 20 anos do Sinasefe*. Brasília: Sinasefe, 2008.

Disponível em: <https://slidex.tips/download/revista-comemorativa-dos-20-anos-do-sinasefe>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Seções sindicais*. 2019. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/secoes-sindicais/#info>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Sinasefe e Setec/MEC terão calendário para negociações*, Brasília, 22 jul. 2016. Disponível em:

[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1656:2016-07-23-01-04-43&catid=1:latest-news&Itemid=75](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1656:2016-07-23-01-04-43&catid=1:latest-news&Itemid=75). Acesso em 11 dez. 2019.

SIQUEIRA, Aline B. de. *Sofrimento, processo de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/160704/338290.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SOARES, Manoel de J. As Escolas de Aprendizizes Artífices: estrutura e evolução. *Forum educ.*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60628>. Acesso em 11 dez. 2019.

SOUSA, Francisco Carlos O. de. A educação escolar de aprendizes de artífices (Rio Grande do Norte, 1910-1936). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais [...]*. Cuiabá: UFMT, 2013. p. 1-15. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20EDUCACAO%20ESCOLAR%20DE%20APRENDIZES%20DE%20ARTIFICES.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

SOUSA, Laura Maria A. de; MOURA, Maria da Glória C. A especificidade da docência na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506/pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

SOUZA, Ana Cláudia R. de. A legislação federal para o ensino profissional e a Escola de Aprendizizes e Artífices do Amazonas: diálogos possíveis. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. *Anais [...]*. Natal: UFRN: ANPUH, 2013. p. 1-9. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364919208\\_ARQUIVO\\_ACRS.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364919208_ARQUIVO_ACRS.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

SOUZA, José dos S. Apresentação do dossiê: a reforma neoliberal da formação para o trabalho no Brasil. *RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*. Seropédica/RJ, n. 01, p. 13-20, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.pibic.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=download&path%5B%5D=3125&path%5B%5D=1789>. Acesso em 11 dez. 2019.

SOUZA, M. J.; GUIMARÃES, I. V. Histórias tecidas e publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional. *Holos*, ano 32, v. 2, p. 281-300, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3452/1448>. Acesso em 11 dez. 2019.

SPLIT. Produção e Direção de M. *Night Shyamalan*. Philadelphia: Blinding Edge Pictures; Blumhouse Pictures, 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-232, 1991.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

TAVARES, Fábio L. de F. Ensino Técnico Federal no Brasil: das Escolas de Aprendizizes Artífices ao Pronatec. *Revista Historiador*, n. 8, p. 77-88, fev. 2016. Disponível em: [www.historialivre.com/revistahistoriador/oito/06fabio.pdf](http://www.historialivre.com/revistahistoriador/oito/06fabio.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

TAVARES, Moacir G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da formação profissional no Brasil. In: IX ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEdSUL). *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-21. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em 11 dez. 2019.

TENTI FANFANI, E. Condição docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, p. 1-4. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=396>. Acesso em 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TEODORO, Elinilze G. Docentes na Escola de Aprendizizes Artífices do Pará: diacronia dessa atuação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 24, p. 26-39, dez. 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4947/art03\\_24.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4947/art03_24.pdf). Acesso em 11 dez. 2019.

THE LORD OF THE RINGS. *Produção e Direção de Peter Jackson*. Wellington: WingNut Films; Berkeley: The Saul Zaentz Company, 2001-2003.

TREVISAN, Nilo F. Universidade tecnológica: a evolução ou o fim da escola técnica? In: LIMA FILHO, Domingos L.; TAVARES, Adilson G. (Orgs.). *Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006. p. 81-85.

TREVISAN, Rosana. Desafio. In: *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desafio/>. Acesso em 11 dez. 2019.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Relatório de Auditoria Operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília: TCU, 2012.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. *Estude na UTFPR*. Curitiba: UTFPR, 2019. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/estudenautfpr>. Acesso em 05 set. 2019.

VAN ZANTEN, Agnès. Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidade interna y externa de los estudios cualitativos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 301-313, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a08.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

VIEIRA, Crislene L. da S. A formação técnica nos Institutos Federais e o desafio da inserção local e regional no Norte de Minas Gerais. In: SOUZA, Eda C. L. da; CASTIONI, R. (Orgs.). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Brasília: UNB, 2012. p. 167-189.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a11.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

VIEIRA, M. M. M. Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas. *Holos*, v. 2, p. 243-258, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/3160/pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.125-1.154, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

WITTORSKI, Richard; ROQUET, Pascal. Professionnalisation et déprofessionnalisation: des liens consubstantiels. *Recherche et Formation*, Lyon, n. 72, p. 71-88, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2038>. Acesso em 11 dez. 2019.

WOOD JR. Thomaz. Organizações híbridas. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 241-247, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v50n2/08.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

\_\_\_\_\_. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 61-78, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0061.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

## APÊNDICE A

### ESTUDOS DO EIXO “CONDIÇÕES DE TRABALHO NOS IFS”

Nº	Tipo <sup>1</sup>	Referência	Título	Ano
1	A	AMORIM JÚNIOR; SCHLINDWEIN; MATOS (2018)	O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana	2018
2	A	LIMA, N.; CUNHA (2018)	Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da Educação Profissional no Brasil	2018
3	A	MEDEIROS; TORRES (2018)	Relações entre cultura organizacional e trabalho docente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte	2018
4	A	SILVA, P.; MELO (2018)	O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior	2018
5	D	FABRE (2017)	O Reconhecimento de Saberes e Competências no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina e as Novas Qualificações Docentes	2017
6	D	OLIVEIRA, B. (2016)	O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília	2016
7	T	COSTA, E. (2016)	Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	2016
8	T	FLORO (2016)	Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	2016
9	A	DAL RI; FLORO (2015)	Trabalho docente e avaliação de desempenho: o caso dos professores que atuam na carreira de educação básica, técnica e tecnológica	2015
10	A	OLIVEIRA, R. <i>et al.</i> (2015)	Qualidade de vida no trabalho (QVT): um estudo com professores dos Institutos Federais	2015
11	A	SILVA, R.; BODART (2015)	Pato, castor ou ornitorrinco? O dilema legalista da jornada de trabalho dos docentes dos Institutos Federais	2015
12	D	SANTIAGO (2015)	O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG - <i>Campus</i> Rio Pomba	2015
13	T	SIQUEIRA (2015)	Sofrimento, processo de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde	2015
14	D	ROCHA (2014)	Estudo sobre os efeitos do processo de expansão do IFMA no trabalho e na saúde de seus docentes	2014
15	A	PINTO <i>et al.</i> (2013)	Entre o Bem e o Mal-Estar: a intensificação do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	2013
16	T	GRISCHKE (2013)	O paradigma da colaboração nas políticas públicas para a Educação Profissional e suas implicações sobre o trabalho docente	2013
17	D	ARAÚJO, José (2011)	A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	2011

<sup>1</sup> Tipo de Trabalho: A: Artigo; D: Dissertação; T: Tese.

Fonte: Portal de Periódicos Capes; BDTD (2019).



## APÊNDICE B

### ESTUDOS DO EIXO “SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NOS IFS”

Nº	Tipo <sup>1</sup>	Referência	Título	Ano
1	A	CARNEIRO; CAVALCANTE; LOPES (2018)	Perspectivas para a formação didático-pedagógica de bacharéis e tecnólogos	2018
2	T	JARDIM (2018)	Representações sociais de professores e gestores sobre "ser professor" no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	2018
3	A	SILVA, S.; SOUZA (2017)	Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no Ensino Superior	2017
4	A	MENEZES; RIOS (2016)	Processos de vida-formação na constituição da docência na educação profissional técnica	2016
5	A	SOUZA, M.; GUIMARÃES (2016)	Histórias tecidas e publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional	2016
6	A	CRUZ; VITAL (2014)	A construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente	2014
7	A	FARTES; SANTOS (2011)	Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica	2011

<sup>1</sup> Tipo de Trabalho: A: Artigo; D: Dissertação; T: Tese.

Fonte: Portal de Periódicos Capes; BDTD (2019).

## APÊNDICE C

### MATERIAIS E FONTES DA PESQUISA

N°	Fontes	Materiais
1	Diário Oficial da União (DOU) ( <a href="http://portal.in.gov.br/">http://portal.in.gov.br/</a> )	Legislações que incidiram sobre os IFs e seu corpo docente
2	Plataforma Nilo Peçanha ( <a href="https://www.plataformanilopecanha.org/">https://www.plataformanilopecanha.org/</a> )	Dados estatísticos oficiais dos IFs, do IF Baiano e do <i>Campus</i> Guanambi
3	Portal da Transparência Pública do Governo Federal ( <a href="http://www.portaltransparencia.gov.br/">http://www.portaltransparencia.gov.br/</a> )	Dados sobre os docentes do IF Baiano e do <i>Campus</i> Guanambi
4	Portal da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) ( <a href="http://portal.mec.gov.br/setec/">http://portal.mec.gov.br/setec/</a> )	Documentos pertinentes à política dos Institutos Federais e seu corpo docente
5	Portal do IF Baiano ( <a href="http://www.ifbaiano.edu.br">www.ifbaiano.edu.br</a> )	Documentos e estudos sobre o IF Baiano e o <i>Campus</i> Guanambi, atinentes ao Instituto e ao trabalho docente
6	Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ( <a href="http://portal.inep.gov.br/">http://portal.inep.gov.br/</a> )	Sinopses Estatísticas da Educação Básica e Censos da Educação Superior 2008-2017
7	Portal da Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) do Governo do Estado da Bahia ( <a href="http://sde.ba.gov.br/">http://sde.ba.gov.br/</a> )	Dados estatísticos e Documentos relacionados ao Território Sertão Produtivo e ao município de Guanambi
8	Portal do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) ( <a href="http://www.sinasefe.org.br/">http://www.sinasefe.org.br/</a> )	Documentos sindicais sobre greves docentes dos anos de 2011, 2012 e 2014 e mobilizações do período 2004-2017
9	Portal da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (ProFES) ( <a href="http://www.profes.org.br/home">http://www.profes.org.br/home</a> )	Documentos sindicais sobre greves docentes dos anos de 2011, 2012 e 2014 e mobilizações do período 2004-2017
10	Portal e-SIC/CGU - Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, da Controladoria Geral da União ( <a href="https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.html">https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.html</a> )	Dados sobre a carreira de Magistério do EBTT e a oferta educacional dos IFs em geral, do IF Baiano e do <i>Campus</i> Guanambi

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

## APÊNDICE D

### SÍNTESE: PERCEPÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO EM CURSOS DOS DOIS NÍVEIS DE ENSINO

Identificação	Síntese
Docente 1	É complicado. Se pudesse não ampliar demais eu gostaria, viu, porque... A gente fica meio... um pouco dividido.
Docente 2	... Eu acho que é até positivo para o crescimento do professor, mas realmente é muita atividade.
Docente 3	[...] Há um problema até mesmo no foco do professor, sem falar o próprio perfil do aluno. Então, para o professor, é complicado.
Docente 4	É mais estimulante, agora, em termos de estado físico, é mais cansativo.
Docente 5	Então, ao mesmo tempo, essa mistura também é positiva, no sentido de enriquecimento da formação dos alunos... Mas tem outro lado. Porque o professor, ele trabalha muito mais. Ele tem uma carga de trabalho, que não é a carga horária [de aulas], muito maior do que se tivesse apenas em um nível de ensino.
Docente 6	[...] Eu acho interessante, esse diálogo, porque a gente vê uma experiência que dá certo em um nível, tenta comparar com o outro; de repente algo que dá certo em um você vê que pode ampliar para o outro também, fazer uma adaptação...
Docente 7	Eu acho extremamente importante [lecionar diversas disciplinas], para que o professor não se acomode, não fique naquela zona de conforto.
Docente 8	A única coisa [em] [...] trabalhar no Instituto Federal, que é diferente e, na verdade, se torna um desafio muito maior, é trabalhar em vários níveis.
Docente 9	Quando a gente atua em muitos cursos, acaba que a gente não tem um foco muito grande nessa parte [de Ciência e Tecnologia]... mas dá para fazer.
Docente 10	Então, é muito cansativo, a gente trabalhar esses dois níveis... É trabalhoso...
Docente 11	Eu ganho bem, mas eu trabalho muito, e pesa muito. [...] É um trabalho extenuante.
Docente 12	...Você tem que fazer um jogo de cintura em cada nível, desde o Integrado, no Subsequente, no Superior...
Docente 13	Ah, eu acho bastante... Divertido. É dinâmico, né. São públicos diferentes, então isso nos faz aprimorar, buscar também o aprimoramento pessoal.
Docente 14	Eu acho que mais do que esses níveis, o que exige mais do professor é o interesse da turma... varia de turma para turma.
Docente 15	É um pouco difícil, porque, na verdade, não são só dois [níveis] [Risos]. Na verdade, são mais de três níveis ainda, porque você tem o Integrado, você tem aqueles alunos que cursam o Subsequente e que já têm o Ensino Médio, você tem as Graduações e você tem a pós-Graduação. [...] Mas... tem que saber trabalhar.
Docente 16	[...] As opiniões dos meus colegas são bem divididas...
Docente 17	O que é o professor EBTT? Eu também gostaria de saber. [...] Eu sou Médio, sou Técnico, sou Tecnológico, ou sou Superior?
Docente 18	O professor tem o Doutorado e vai atuar só no Superior. [...] Por que não trazer suas experiências acadêmicas e de vida para o Médio também?
Docente 19	...O público é muito diferenciado, então você precisa envolver habilidades diferenciadas.
Docente 20	Eu acho que é até bom para o docente, porque você tem essa questão de... dar aula no Ensino Médio é totalmente diferente de dar aula para o Ensino Superior.
Docente 21	Eu acho que os colegas se incomodam, os colegas reclamam, dos dois níveis.
Docente 22	Eu acho que a EBTT não é um retrocesso. Talvez seja um caminho, né? [...] É um desafio, mas também abre oportunidades.
Docente 23	Eu me sinto cansado, é muito puxado...
Docente 24	Nós somos um híbrido [Risos]...
Docente 25	[...] Então, você é profissional para tudo, o que toar dança e acaba sendo meio complicado.
Docente 26	[...] O que eu senti [dificuldade] inicialmente foi pegar disciplinas que não eram do meu agrado profissional, porque eu escolhi uma área [de especialidade], né, e você pegar qualquer disciplina por ser da área [da graduação] não é a mesma coisa...

Fonte: Dados da pesquisa (2017).