

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

ALYNE CAMPELO DA SILVA

**DOCENTES NÃO LICENCIADOS E SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN:  
CAMINHOS DISCURSIVOS ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO**

NATAL – RN

2018

ALYNE CAMPELO DA SILVA

**DOCENTES NÃO LICENCIADOS E SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN:  
CAMINHOS DISCURSIVOS ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

NATAL – RN

2018

Silva, Alyne Campelo da.

S586d Docentes não licenciados e sem dedicação exclusiva no IFRN : caminhos discursivos entre o trabalho e a educação / Alyne Campelo da Silva. – Natal, 2018.

126 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

Co-orientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

1. Educação profissional. 2. Trabalho docente. 3. Saber da experiência (IFRN). I. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. II. Medeiros Neta, Olívia Morais de. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

CDU 377

ALYNE CAMPELO DA SILVA

**DOCENTES NÃO LICENCIADOS E SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN:  
CAMINHOS DISCURSIVOS ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Dissertação de mestrado apresentada e aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, pela seguinte Banca Examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Ana Lúcia Sarmiento Henrique, D.ra - Presidente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Olívia Moraes de Medeiros Neta, D.ra. - Coorientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Ilane Ferreira Cavalcante, D.ra. – Examinadora Interna

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Jássio Pereira de Medeiros, D.r. – Examinador Externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

José Mateus do Nascimento, D.r. – Examinador Interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Rejane Bezerra Barros, D.ra. – Examinadora Externa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Aos meus pais pela força, pelo cuidado e pela compreensão nos  
momentos de ausência.

## **AGRADECIMENTO**

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo centrou-se na possibilidade de aprofundar o debate em torno da relação entre trabalho e educação no campo da Educação Profissional a partir de uma perspectiva singular de atuação docente. Para tanto, objetivamos analisar, a partir do discurso docente, as implicações/impactos das experiências de trabalho extradocência no exercício profissional dos professores não licenciados e sem Dedicção Exclusiva que atuam no IFRN. Os pilares teóricos desse processo de investigação foram ancorados nos estudos de Braverman (1977), Marx (1987, 1997, 2014), Antunes (2002, 2009, 2014), Gramsci (2011), Ramos (2008, 2013, 2014), Frigotto (1989, 2012, 2016), Kuenzer (2011, 2013, 2014), Larrosa (2001), Tardif (2013, 2014), Dominik (2017), Urbanetz (2011), entre outros que discutem as categorias teóricas a priori e emergentes do nosso processo de estudo que se situaram entre trabalho, trabalho docente, formação humana, saberes específicos para a EP, saber da experiência extradocência e relação teoria e prática. Os sujeitos delimitados para realização da pesquisa empírica foram os professores não licenciados, que não estivessem atuando no regime de Dedicção Exclusiva, com mais de 2 anos na docência no IFRN e que mantivessem outra atividade de trabalho extradocência. A pesquisa de natureza qualitativa contou com revisão bibliográfica e documental, além da realização de entrevistas semiestruturadas com sete docentes de quatro *campi* do IFRN. Percebemos que existe uma certa deficiência na trajetória formativa desses docentes que possa dar conta de uma formação ampliada para atuar na EP. Destacamos que os professores desconhecem o viés político e epistemológico que está subjacente à concepção de formação humana. Compreendemos que o saber que mais mobilizam na prática de ensino acaba sendo o saber da experiência em sua atividade extradocência, que é considerado como substrato capaz de fazê-los profissionais com maior destaque entre os alunos. Identificamos que eles se apoiam na perspectiva do ensino na EP como possibilidade e dever de encaminhar o aluno ao mercado de trabalho e que existe um desejo de reconhecimento institucional pelos conhecimentos que essa prática de trabalho em concomitância possa agregar ao ensino. Enfatizamos a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre as possibilidades formativas do professor, de modo que eles compreendam que nenhum saber deve se sobrepor a outro, e, por fim, entendemos que é preciso desconstruir no imaginário docente a ideia da escola como lócus de formação para o exercício de atividades laborativas e o professor como agente de treinamento.

Palavras chave: Trabalho. Trabalho docente. Formação humana. Saberes específicos para a Educação Profissional. Saber da experiência extradocência.

## ABSTRACT

That study focused on the possibility of intensify the debate about the relation between work and education in Professional Education's field from a singular perspective of teaching performance. Therefore we aim to analyze from the teacher' speech the implications / impacts from the extroverted work experiences in the professional practice of unlicensed teachers and without Exclusive Dedication who work in the IFRN. The theoretical basis of this research process were supported in the works of Braverman (1977), Marx (1987, 1997, 2014), Antunes (2002, 2009, 2014), Gramsci (2011), Ramos (2008, 2013, 2014), Frigotto (1990), Tardif (2013, 2014), Dominik (2017), and Urbanetz (2011), among others that discuss the a priori and emerging theoretical categories of our study process that itselfs were situated between work, teaching work, human training, specific knowledge for PE, non-teaching work experience and relation between theory and practice. The subjects chosen for the accomplishment of the empirical research were the unlicensed professors, who were not working in the Exclusive Dedication mode, with more than 2 years of teaching in the IFRN and that they had another non-teaching work . The research of qualitative especificity counted on bibliographical and documentary review, besides the realization of semistructured interviews with seven professors of four IFRN's campus. We noticed that there is a deficit in the formative trajectory of these teachers that can not get to of an extended formation to act in the EP. We emphasize that the teachers don't know about of the political and epistemological bias that underlies the conception of human formation. We understand that the knowledge that mobilizes most in teaching practice ends up being the knowledge of experience in their non-teaching work, which is considered as substrate capable of making them professionals with greater significance among students. We have identified that they see on the perspective of teaching in PE as possibility and duty to send students to the working market and that there is a desire for institutional recognition for the knowledge that this work practice in concomitance can add up to teaching. We emphasize the need to find a equilibrium between the formative possibilities of the teacher, so that they understand that no knowledge should overlap with another, and finally, we understand that it is necessary to unmake in the teaching ideal the idea of the school as a locus of formation for the exercise of work activities and the teacher as training agent.

**Keywords:** Work. Teaching work. Human formation. Specific knowledge for Professional Education. Knowing of non-teaching experience.

## LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma síntese explicativa das fases da ATD.....	20
Tabela 1 - Demonstrativo do quadro de professores de acordo com o regime de trabalho.....	64
Tabela 2 - Síntese do número de docentes por regime de trabalho em janeiro de 2018.....	67
Quadro 1 - Síntese evolutiva do indicador regime de trabalho docente no IFRN 2004/2010.....	63
Quadro 2 - Quantitativo de docentes em efetivo exercício por <i>campus</i> .....	66
Quadro 3 - Síntese do número de docente por disciplinas e regime de trabalho em 2018.....	67
Quadro 4 - Ciclos profissionais a partir de Huberman (2013).....	75
Quadro 5 - Síntese das limitações do professor sem DE no IFRN, segundo os docentes entrevistados.....	102
Quadro 6 - Síntese das contribuições do professor sem DE no IFRN, segundo os docentes entrevistados.....	103
Quadro 7 - Sugestões apontadas pelo professor sem DE no IFRN.....	103
Gráfico 1 - Docentes sem DE que desenvolveram projetos de pesquisa ou extensão nos últimos anos.....	69
Gráfico 2 - Titulação dos docentes.....	73
Gráfico 3 - Tempo em exercício na docência no IFRN.....	74
Gráfico 4 - Concomitância de trabalho extra docência.....	77
Gráfico 5 - Natureza do vínculo de trabalho extra docência.....	80
Gráfico 6 - Atividade de trabalho exercida extra docência.....	80

## LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNAT	<i>Campus</i> Natal Central
COGPE	Coordenação de Gestão de Pessoas
DE	Dedicação Exclusiva
DIAC	Diretoria Acadêmica
DIACIN	Diretoria Acadêmica de Indústria
DIACON	Diretoria Acadêmica de Construção Civil
DIAREN	Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais
DIATINF	Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação
DIGPE	Diretoria de Gestão de Pessoas
EB	Educação Básica
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MO	<i>Campus</i> Mossoró
MPOG	Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
PAR	<i>Campus</i> Parnamirim
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SGA	<i>Campus</i> São Gonçalo do Amarante
SUAP	Sistema Integrado de Administração Pública

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2</b>	<b>TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DA CONCEPÇÃO ÀS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE</b>	21
2.1	TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DIANTE DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA: APONTAMENTOS SOBRE A INTER-RELAÇÃO ENTRE ESTAS CATEGORIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	27
2.2	TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	38
<b>3</b>	<b>PERFIL DO DOCENTE NÃO LICENCIADO E SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN: CARREIRA, TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E SABERES PARA A DOCÊNCIA NA EP</b>	49
3.1	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA DEFINIÇÃO DE SABERES ESPECÍFICOS PARA A DOCÊNCIA NA EP	49
3.2	A CARREIRA DO MAGISTÉRIO EBTB A PARTIR DO REGIME DE TRABALHO	55
3.3	CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DO PERFIL DOS DOCENTES SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN	64
<b>4</b>	<b>ENTRE CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS: O DISCURSO DO DOCENTE NÃO LICENCIADO E SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN</b>	78
4.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES A PARTIR DO DISCURSO DO PROFESSOR NÃO LICENCIADO E SEM DE NO IFRN	80
4.2	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO, OS SABERES E A DOCÊNCIA NAS DISCIPLINAS TÉCNICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A VISÃO DOS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SEM DE NO IFRN	89
4.3	ATIVIDADES DE TRABALHO CONCOMITANTES AO EXERCÍCIO DOCENTE: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO	98
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	108

<b>REFERÊNCIAS</b>	112
<b>APÊNDICES A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES</b>	123
<b>APÊNDICES B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	125

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações que se processam no mundo do trabalho e os impactos na esfera da educação evidenciam a necessidade de aprofundar o debate em torno dessa relação histórica. A leitura crítica de todo cenário conjuntural permite que se compreenda os novos papéis que a educação assume enquanto traçado estratégico cooptado pelo capital para garantir seu círculo de reprodução.

Nesse quadro, o docente atua como agente elementar no percurso de formação do aluno e, portanto, carece de uma formação que lhe permita compreender a complexidade do ato educativo e possibilite enveredar sua prática para além do repasse de conhecimentos pré-determinados. Nesse processo, se faz necessário apreender quais os elementos que circunscrevem e determinam o processo educativo, estando atento à realidade social e aos desmontes que são promovidos pela lógica estrutural da sociedade, no sentido da apropriação e reflexão, construindo e reconstruindo espaços de formação política e pedagógica comprometidas com o desenvolvimento do educando.

Diante dessa observação e motivada pela inserção no campo da Educação Profissional (EP), atuando enquanto Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em estreita relação com a Equipe Técnico-Pedagógica, despertamos o interesse por adentrar nesse campo de estudo buscando aprofundar o conhecimento sobre a problemática da atuação docente, diante da interação estabelecida entre a educação e o trabalho no cenário da Educação Profissional.

Para direcionar o estudo, partimos do pressuposto de que a EP ofertada pelo IFRN, fundada na perspectiva da formação humana, encontra-se permeada por diversas circunstâncias sociais, econômicas e políticas que a conformam, no contexto atual, de modo bastante adverso e senão contraditório. Assim, vislumbrar a EP apoiada sob o prisma do que se poderia definir enquanto formação humana, requer pensar estratégias que, quando articuladas, possam promover a formação integral do sujeito na perspectiva da emancipação, da autonomia, do pensamento crítico e da transformação social.

Assim, um importante fator para considerar nessa direção, trata do papel que o professor assume no ato educativo, bem como das bases que caracterizam a sua formação para atuar na EP, pois este precisa compreender o universo de particularidades que permeiam o cenário constitutivo dessa modalidade de ensino.

Entendemos que a ação do professor se apresenta como essencial na delimitação do percurso formativo e torna-se indispensável para a problematização das práticas pedagógicas

que este executa. Isso, no entanto, exige uma postura profissional para além da mera transmissão de conhecimentos, com foco na relação ensino-aprendizagem, teoria e prática e na produção de saberes, desconstruindo a ideia da escola profissional apenas como um locus de formação para o exercício de atividades laborativas.

Nessa perspectiva, vários são os aspectos que condicionam, determinam, influenciam e permeiam o exercício docente que merecem ser levadas em consideração no constructo da totalidade desse trabalho. Um desses aspectos refere-se à formação para o professor que irá atuar na oferta da EP e, a partir dessa formação, qual concepção de educação irá fundamentar sua atividade ao longo da vivência enquanto educador.

A carência de formação didático-político-pedagógica, principalmente para os profissionais não licenciados que atuam na EP, tem sido um importante elemento a dificultar a atuação do professor e suas representações sobre a docência na EP, no sentido de buscar extrapolar os limites das demandas do capital e direcionar o processo de ensino para uma educação com viés mais progressista.

Isto também pode estar diretamente relacionado com os saberes que os professores mobilizam no seu fazer profissional, para dar conta da complexidade do processo de educar. Esses saberes atuam enquanto responsáveis pela mediação das práticas docentes e, a nosso ver, merecem ser problematizados.

Abordamos, neste trabalho, a concepção de saber defendida por Tardif (2013). O autor aponta que os saberes são elementos constitutivos da prática docente e sua relação com os docentes não se resume à função de transmissão de conhecimentos já constituídos, posto que são construídos e validados na prática do professor. São passíveis de serem criticados, reavaliados e questionados. Ainda de acordo com o autor, a noção de saber está intrinsecamente relacionada à capacidade de racionalidade, de argumentação e de compreensão acerca dos atos e discursos que os professores constroem, pois eles são capazes de apresentar as razões, sabem o que fazem e por que o dizem e fazem.

Ainda com base em Tardif (2013), destacamos que os saberes são de ordem plural e, portanto, heterogêneos, provenientes das instituições de formação, dos currículos, da prática cotidiana e engloba competências e habilidades. São por ele definidos como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. O saber aqui definido, portanto, não trata do saber-fazer qualquer coisa, mas da reflexão que se estabelece na sua realização.

Pimenta (2005) também se ocupa da definição dos saberes e os define enquanto saberes da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos, e, segundo ela, esses últimos

são construídos na ação, no processo de reflexão sobre as ações que os professores realizam cotidianamente.

Ainda de acordo com Tardif (2013), existiria uma relação de exterioridade elucidada pelos professores em relação aos saberes que não são por eles produzidos e que são absorvidos durante o processo de formação, que já se encontrariam determinados pela tradição cultural em sua forma e conteúdo.

Assim, o autor destaca que os saberes experienciais – aqueles saberes que se originam da prática cotidiana da profissão e nela são validados – constituem os fundamentos da competência docente e “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2013, p. 49).

Partimos dessa delimitação destacada por Tardif (2013) e Pimenta (2005) não para enveredar pelo viés de desprezo pela formação teórica, disciplinar ou pela conceituação de que a teoria seria menos importante que a prática, mas apenas no sentido de destacar o grau de relevância que os docentes atribuem às atividades práticas.

Nesse sentido, Tardif (2013, p. 21) faz um destaque: professores “não colocam todos os saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função da sua utilidade no ensino”. Essa hierarquização é recorrente nas pesquisas e no discurso docente.

A definição do autor assenta-se, portanto, na compreensão de que é no exercício da própria profissão docente que os professores validam os seus saberes. Todavia, remetendo este conceito de saberes experienciais ao campo da EP, percebemos que eles tomam uma outra conotação, ou seja, os saberes experienciais no campo da EP também são vistos e definidos pelos docentes como aqueles provenientes da experiência da sala de aula e do exercício de outra profissão, principalmente quando focamos o discurso dos docentes não licenciados.

A nossa pesquisa tende para essa constatação de que os professores delimitam, em seu processo de atuação, aqueles saberes que, em tese, direcionariam melhor o seu trabalho em sala de aula, e citam a prática nos dois sentidos, como algo que o ajudaria cotidianamente na sua atuação e constante formação do ser professor. Estes docentes definem ainda a experiência extradocência como essencial na construção do saber pedagógico e na condução do processo de ensino como o diferencial de um professor da área técnica que atua na EP.

No espaço laboral da EP, esta constatação se manifesta em um número significativo de pesquisas, como Urbanetz (2011); Gariglio; Burnier (2012); Costa (2013); Nascimento (2013); Silva (2014) Conte e Paula (2016), que apontam para a importância destacada pelos

professores dos saberes provenientes das atividades técnicas, da indústria, do chão da fábrica, situados por eles como saberes imprescindíveis para o sucesso no ensino. Enquanto isso, os saberes pedagógicos como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa” (TARDIF, 2013, p. 37) tendem a ser relegados a um plano secundário.

Assim, Gariglio e Burnier (2012) evidenciam o quanto essa hierarquização de saberes é preocupante, pois o discurso corrente nas pesquisas refere que o professor trata esses saberes apenas no viés de qualificar seus alunos para as demandas do mercado, para o saber-fazer.

Silva (2014) aponta que os docentes atribuem à vivência no mundo do trabalho, exterior à escola, função significativa na constituição de seu papel enquanto docentes, servindo como estratégia de consolidação de seus conhecimentos, essencial no fazer pedagógico.

Já a pesquisa realizada por Costa (2013) aponta que, na visão dos docentes, a experiência de trabalho na sua área de formação é vista como um elemento que agrega conhecimento e que contribui para suas práticas em sala de aula, o que não seria possível se tivesse somente o conhecimento acadêmico, sendo, portanto, importantes para o sucesso do ensino.

Os resultados das pesquisas aqui citadas evidenciam o grau de importância dada às experiências que estes professores vivenciam para além da docência, em outros campos de trabalho, como fator que serve para determinar o sucesso no ensino na EP. Isso nos despertou para alguns questionamentos. De que modo esse “sucesso” no ensino é avaliado? Os impactos dessa relação são positivos ou negativos? As pesquisas elucidadas não se ocupam em trazer estas respostas. Sendo assim, nosso estudo se propôs a responder alguns questionamentos, dentre eles: Qual a relação que se estabelece entre os saberes da experiência de trabalho extra docência e o papel atribuído aos professores não licenciados que atuam na EP, considerando, nessa perspectiva, a concepção de formação humana? Como a relação entre trabalho, educação e formação humana determinaria o trabalho docente na EP? Quais seriam as características e particularidades que se manifestariam na constituição do perfil do docente não licenciado e sem Dedicção Exclusiva (DE) no IFRN no que compete a sua carreira, trajetórias formativas e saberes para a docência na EP? A ocorrência de experiências de trabalho concomitantes ao exercício da docência impactam, limitam e/ou direcionam o processo de ensino validado por esses professores?

Esses questionamentos não nos remetem a respostas fáceis de mensurar, pois neles se imbricam diversos elementos de natureza social, ideológica, política, econômica e cultural. Isso porque, quando tratamos da atuação docente para a EP, devemos empreender uma análise

das formas que o trabalho assume no atual contexto conjuntural, bem como discutir o papel que a educação representa para a reprodução do sistema dominante, pois a EP carrega essa marca histórica de ser funcional à formação de sujeitos de acordo com as necessidades do mercado.

Para tanto, se faz necessário compreender que, embora o trabalho docente seja parte inerente do processo de ensino, enquanto agente orientador das práticas formativas, ele não é individualmente responsável pelo direcionamento que impõe a sua prática, pois também faz parte da conjuntura e do conjunto de relações sociais que se estabelecem no atual contexto, no qual prevalece a pouca valorização do seu trabalho, além da precariedade da formação e das forças sociais que direcionam as políticas de educação na atualidade.

Seguindo essa lógica, o presente estudo teve como objetivo geral, analisar, a partir do discurso docente as implicações/impactos das experiências de trabalho extradocência no exercício profissional dos professores não licenciados e sem DE que atuam no IFRN. O intuito, portanto, gira em torno de compreender como os saberes das experiências de trabalho extradocência se fazem presentes na prática docente e como estes profissionais conseguem articulá-los aos conhecimentos pedagógicos. Para tanto, foi necessário definir como sujeitos da pesquisa os professores não licenciados e que atuam fora do regime de DE. Isso se deve ao fato de que seriam esses docentes os únicos que, legalmente, poderiam assumir concomitantemente outra função de trabalho, o que nos possibilitaria compreender qual a visão que este profissional constrói em torno da relação teoria e prática no processo de ensino.

Para construir o percurso investigativo no sentido de buscarmos atender a tal objetivo, delimitamos como objetivos específicos: compreender a modalidade da Educação Profissional baseando-se no debate da relação entre trabalho, educação, formação humana e trabalho docente; conhecer as especificidades que formam o perfil do docente não licenciado que atua no IFRN fora do regime de DE, considerando aspectos relacionados a sua carreira e trajetórias formativas, problematizando a existência de saberes necessários ao exercício da docência na EP; analisar, a partir do discurso, as concepções e saberes que norteiam a prática no ensino da Educação Profissional dos docentes não licenciados e sem DE que exercem outras atividades de trabalho em concomitância ao exercício da docência.

A metodologia adotada no processo de pesquisa com vistas à produção de novos conhecimentos sobre o tema abordado sugere uma abordagem qualitativa que se define enquanto “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37). As categorias teóricas abordadas a

priori situaram-se entre trabalho, trabalho e educação, trabalho docente, formação humana, saber específicos para a docência e relação teoria e prática.

Definimos, então, o trabalho a partir da perspectiva ontológica (criação e produção de bens que auxiliam o homem na sua existência) e histórica (diferentes formas de trabalho assumidas ao longo dos distintos modos de produção) a partir de Marx (1987; 2014).

Discutimos o trabalho docente a partir da perspectiva de trabalho não material com base em Kuenzer (2011) e no sentido interativo a partir de Tardif e Lessard (2014). A abordagem sobre formação humana foi apresentada a partir de Ramos (2008, 2014), situando o trabalho enquanto princípio educativo e a educação numa perspectiva ampliada em que o estudante se forma adquirindo conhecimentos que viabilizaram o seu desenvolvimento humano e profissional, sua autonomia e emancipação.

Enquanto pesquisa de ordem exploratória, enfrentamos certos limites na delimitação das hipóteses, haja vista a ocorrência de poucos estudos específicos na literatura sobre nosso objeto que permitisse um maior direcionamento. Posto isto, definimos enquanto hipóteses de trabalho os objetivos delimitados para o estudo enquanto possibilidade defendida por Oliveira (2007) como estratégia a serem adotadas nas investigações exploratórias. Assim, partimos do pressuposto de que existe relação entre os saberes da experiência de trabalho extradocência, o fazer profissional e a própria concepção do papel docente no ideário dos professores não licenciados e sem DE que atuam no IFRN. Nesse sentido, o nosso estudo indica como acontece essa relação apresentando uma análise dos seus limites e contribuições, além de algumas propostas para reflexão dos docentes e da instituição, bem como sugestões para estudos futuros.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos metodológicos utilizamos a revisão bibliográfica, além de pesquisa documental e empírica que permitiram reconstruir o nosso objeto situado na história, a partir dos condicionantes e determinantes e dos conhecimentos que já existem em confronto direto com a realidade.

Definimos como lócus para o estudo todo o IFRN em seus 21 *campi*, sendo necessário a abertura de um processo institucional para registro da pesquisa junto à Reitoria, que exigiu um termo de compromisso de sigilo da pesquisadora e uma carta de anuência do Programa de Mestrado no qual esta pesquisa mantém vinculação. Partindo dessa delimitação inicial, foi necessário traçar um grupo de variáveis que seriam cruciais para o trabalho. Com essa definição, tomamos como sujeitos os docentes não licenciados do corpo efetivo do IFRN, que

lecionassem disciplinas técnicas há mais de dois anos<sup>1</sup> na instituição e que, por algum motivo, não estivessem no regime de DE. Além disso, eles deveriam estar vivenciando outras experiências de trabalho concomitantes ao exercício da docência. Essas experiências deveriam estar, prioritariamente, relacionadas com o seu campo de formação inicial.

Realizamos um levantamento prévio a partir do portal do Sistema Integrado de Administração Pública (SUAP) com a contribuição da Equipe da Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus Caicó* (COGPE/CA), que nos repassou os dados do levantamento por e-mail no dia 25 de janeiro de 2018. Nesse levantamento, foi solicitado que constassem os nomes apenas dos docentes efetivos e em pleno exercício de suas funções, sendo eliminados os docentes em algum tipo de licença ou afastamento e os docentes substitutos, temporários e visitantes. De posse desses dados, fizemos consultas individuais ao SUAP, às diretorias acadêmicas e ao *lattes* de cada professor sem DE para podermos levantar informações como o tempo de dedicação à docência no IFRN, a ocorrência de participação em projetos de pesquisa, disciplinas que lecionavam, em qual oferta estavam atuando, o grau de formação e a atividade extradocência exercida.

A partir dessas delimitações, chegamos ao número de 22 docentes que apresentavam o perfil definido como necessário ao estudo. Eles estavam distribuídos em 4 *campi*: Natal Central, Mossoró, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante. Este é um número pequeno em relação ao quantitativo de professores efetivos e em pleno exercício na instituição, que atualmente conta no seu quadro com 1387<sup>2</sup> professores, de acordo com o nosso levantamento inicial.

Estabelecemos o e-mail institucional como ferramenta de contato com estes docentes e enviamos e-mail para os 22 docentes durante os meses de janeiro/fevereiro de 2018 expondo os motivos e objetivos da pesquisa e convidando-os a participar. Nessa ocasião, apenas 11 nos retornaram os e-mails se dispondo a participar do estudo, no entanto, um deles não poderia compor o grupo, pois teria entrado naquele mesmo período para o regime de DE. Em maio/2018, reforçamos o convite aos demais que não haviam nos respondido e conseguimos mais 2 professores dispostos a contribuir totalizando o quantitativo de 12 sujeitos.

Como instrumento para conseguir os dados necessários à análise, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro prévio construído a partir das categorias

1 Essa delimitação foi necessária para que pudéssemos chegar a um grupo de docentes com perfil semelhante em termos da vivência e experiência na docência.

2 Apenas docentes efetivos e em pleno exercício de suas funções, sendo eliminados os docentes em algum tipo de licença ou afastamento e os docentes substitutos, temporários e visitantes.

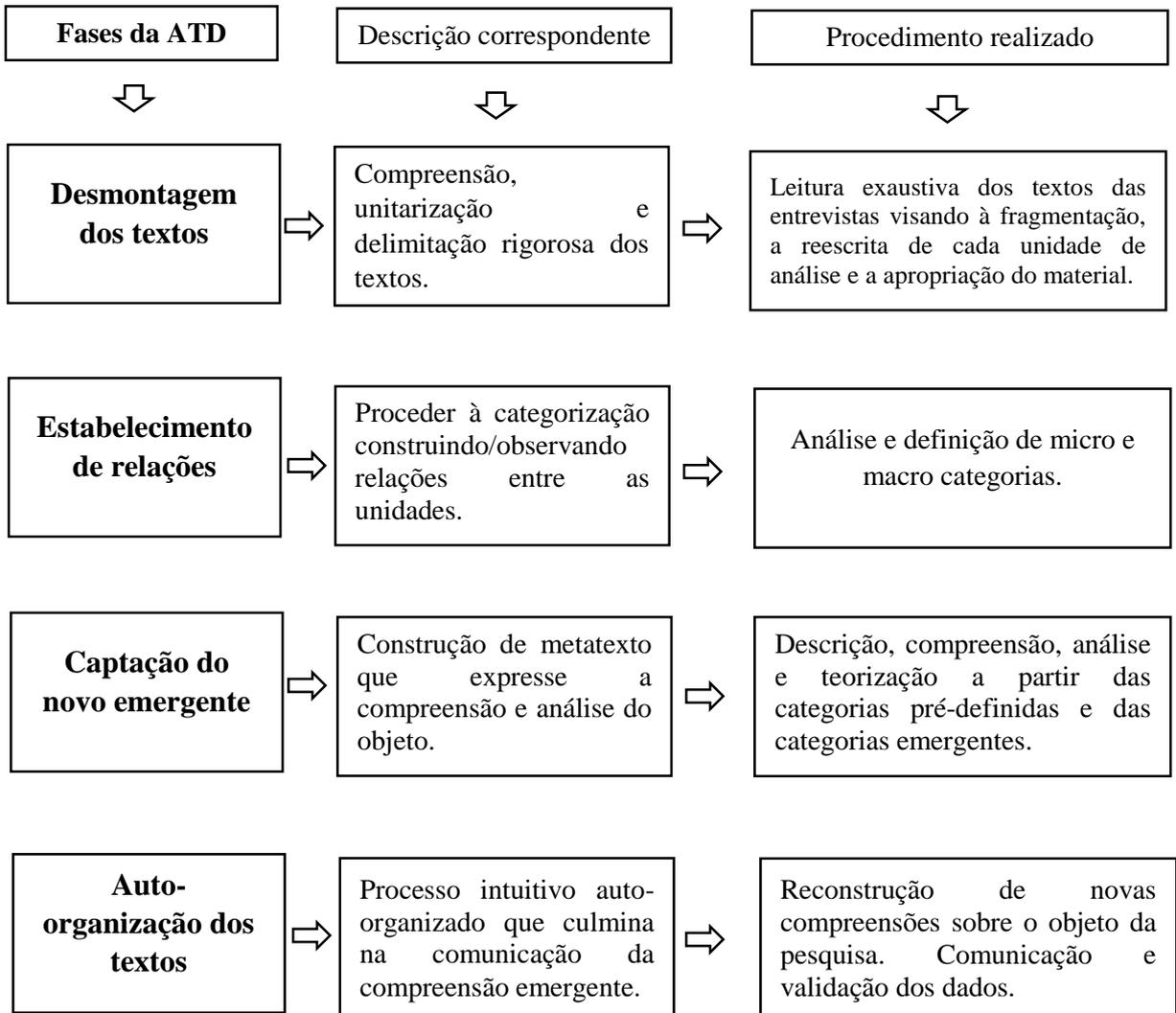
teóricas estudadas e dos objetivos definidos previamente. Os dados obtidos permitiram estabelecer categorias empíricas a partir das categorias gerais e teóricas.

As entrevistas foram realizadas nos meses de maio, junho e setembro de 2018 conforme disponibilidade dos docentes. Aos professores que se dispuseram a participar foi enviado via e-mail o roteiro prévio (Ver apêndice A) para que tomassem conhecimento do teor das perguntas. No contato direto, explicávamos novamente os objetivos da pesquisa e agradecíamos a disponibilidade para assim dar início à entrevista que foi gravada e posteriormente transcrita. Alguns docentes, alegando a necessidade de terem maior segurança nas respostas, traziam o roteiro previamente respondido o que servia como norteador para as respostas dadas. Ao todo, conseguimos aplicar as entrevistas para sete docentes com representação dos quatro campi onde haviam professores com o perfil necessário à pesquisa.

Como técnica de análise do material qualitativo optamos pela abordagem com base na hermenêutica, que permite um olhar compreensivo e busca interpretar os dados a partir da análise da totalidade do objeto, entendendo as determinações fundamentais a partir do contexto do qual o objeto é parte constitutiva, tomando como centro da análise “a prática social e a ação humana” (MINAYO, 2014).

Desse modo, como metodologia de análise das informações obtidas a partir dos dados empíricos optamos pela utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) enquanto estratégia metodológica. Essa proposta metodológica de análise sugere que a intenção da pesquisa qualitativa é “a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016), sugerindo também a ocorrência de quatro fases: desmontagem dos textos (realizada a partir da fragmentação dos textos, dos documentos e das falas obtidas com as entrevistas); estabelecimento de relações ou categorização; captação do novo emergente que se manifesta ao pesquisador da sistematização dos textos ou unitarização, o que culminaria na última etapa na qual o processo é auto-organizado resultando em uma nova compreensão em que a comunicação é feita e validada. Demonstramos uma síntese desse percurso no organograma na figura 1, de modo a facilitar a compreensão do leitor. Nele apresentamos as fases da ATD, a sua respectiva descrição e o procedimento por nós executado com vistas a cumprir o seu ciclo de análise.

Figura 1- Organograma síntese das fases da ATD.



Fonte: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2016).

Nessa modalidade de análise, o autor é chamado a posicionar-se mais fortemente na sua produção, ser agente intelectual e produtor do seu texto o qual deve investir na qualidade política da sua pesquisa, a medida que propõe uma reconstrução teórica visando produzir novas teorias no processo da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016). Embora também deve ficar claro que para a ATD o importante não é “testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

A ATD situa-se entre os extremos da análise de conteúdo e análise do discurso apresentando elementos que ora coadunam com tais técnicas e procedimentos de análise ora se distanciam. Nesse sentido, a análise textual tende a focalizar a profundidade e complexidade dos fenômenos num sentido fenomenológico de compreensão da essência desses fenômenos em movimentos discursivos que constroem e reconstróem as realidades

investigadas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O presente trabalho está dividido em cinco seções que, no conjunto, procuram explicitar a pesquisa realizada. A primeira seção corresponde à parte introdutória dos elementos e bases discursivas da pesquisa apresentando previamente as categorias teóricas analíticas e os direcionamentos metodológicos; a segunda intitulada *Trabalho, educação e formação humana: da concepção às implicações para o trabalho docente*, explicita um quadro teórico melhor delineado e as bases conceituais do estudo, buscando aportes discursivos acerca da categoria trabalho, da relação trabalho e educação, da concepção de formação humana, as características do trabalho docente e especificidades para a EP; a terceira, intitulada *Perfil do docente não licenciado e sem Dedicção Exclusiva no IFRN: carreira, trajetórias formativas e saberes para a docência na EP*, discute elementos que caracterizam o perfil do docente não licenciado e sem DE no IFRN como grupo distinto no universo institucional, apresentando uma discussão em torno da relação que se estabelece entre teoria e prática e a incidência de saberes específicos para a docência na EP; a quarta seção, intitulada *Entre concepções e vivências: o discurso do docente não licenciado e sem dedicação exclusiva no IFRN*, apresenta os dados empíricos da pesquisa, analisando-os criticamente, buscando estabelecer uma síntese interpretativa do objeto; na quinta e última seção, apresentamos *Considerações* sobre o estudo realizado, buscando responder às questões que nortearam esta pesquisa, sugerindo um movimento de reconstrução do espaço do docente sem DE na instituição.

Importante destacar que esse estudo não tem a intenção, nem tampouco conseguiria, de esgotar o debate em torno do universo de trabalho e atuação docente no campo da EP, devendo ser visto como uma possibilidade de reflexão e proposição de elementos que remetam à transformação da realidade corrente nos processos de ensino e na forma como se concebe a formação e o exercício docente de cada professor, a partir das particularidades e singularidades que os caracterizam.

## **2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DA CONCEPÇÃO ÀS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**

Iniciamos o nosso estudo com a análise da categoria trabalho com vistas a construir uma síntese interpretativa dos elementos que compõem o nosso objeto de estudo, qual seja: a relação que se estabelece entre os saberes da experiência de trabalho extradocência e o exercício docente dos professores não licenciados que atuam na EP, considerando a perspectiva da formação humana. Para tanto, se faz necessário compreender quais os elementos que circundam tal objeto. Assim, nesta seção, buscamos elaborar reflexões sobre as transformações que o trabalho assume na sociedade capitalista e os reflexos dessas alterações na sociedade, na educação e no trabalho docente.

O trabalho, em Marx (2014), é visto antes de tudo enquanto “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2014, p. 211). Assim, o trabalho enquanto atividade exclusiva do homem permite que este atue no intercâmbio natural de transformação, ao mesmo tempo que também sofre transformações advindas dessa relação (MARX, 2014), pois, nesse intercâmbio natural, visa impor transformações na natureza com vistas a atender as necessidades humanas. Como enfatiza Braverman (1977, p. 49), “o trabalho é uma atividade que altera o estado material desses materiais para melhorar sua utilidade”.

Nesse sentido, o trabalho possui uma dimensão ontológica (criação e produção de bens que auxiliam o homem na sua existência) e uma dimensão histórica (diferentes formas de trabalho assumidas ao longo dos distintos modos de produção), sendo que o modo de produção se determina pelas formas de trabalho e o que se produz não se dissocia da forma como é produzido (MARX, 2014).

Ao longo da história, a categoria trabalho vem sofrendo transformações que afetam diretamente a sua lógica de organização, principalmente no modo de produção capitalista<sup>3</sup> e nos seus distintos regimes de acumulação. Sob esse modo de produção, os trabalhadores são organizados num mesmo ambiente e o processo de trabalho passa a ser coletivo, implicando constantes mudanças à medida que se modifica o processo de organização.

Para Braverman (1977), no modo de produção capitalista “o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores úteis tornou-se agora

3 Não faz parte dos objetivos deste trabalho oferecer ao leitor uma discussão aprofundada em torno das transformações que ocorrem no mundo do trabalho ao longo da história moderna, em especial no sistema capitalista. Para estudo mais aprofundado, recorrer a Braverman (1977), Antunes (2009) e Marx (2014).

especificamente um processo para expansão do capital, para criação de lucro” (BRAVERMAN, 1977, p. 55).

Nesses moldes, a partir da divisão do trabalho, da destituição do trabalhador dos meios de produção, da criação do princípio da gerência científica (que destitui o trabalhador do conhecimento necessário à execução do processo de trabalho), o trabalho se converte em mercadoria a ser apropriada pelo capital, e o trabalhador é submetido a um processo de alienação<sup>4</sup> do seu trabalho. Passa a haver a separação entre aqueles que pensavam os elementos do trabalho e aqueles que executavam a atividade propriamente dita (BRAVERMAN, 1977), a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, característica funcional ao metabolismo de reprodução do sistema:

No ser humano, o aspecto essencial que torna a capacidade de trabalho superior à do animal é a combinação da execução com a concepção da coisa a ser feita. Mas à medida que o trabalho se torna um fenômeno social mais que individual, é possível – diferentemente do caso dos animais em que o instinto como força motivadora é inseparável da ação – separar concepção e execução. Essa desumanização do processo de trabalho na qual os trabalhadores ficam reduzidos quase que ao nível de trabalho em sua forma animal, enquanto isento de propósito e não pensável [...] torna-se aguda para a administração do trabalho comprado. Porque, se a execução dos trabalhadores é orientada por sua própria concepção, não é possível, como vimos, impor-lhes a eficiência metodológica ou o ritmo de trabalho desejado pelo capital (BRAVERMAN, 1977, p. 104).

Como segue explicando Braverman (1977), esta caracterização poderia ser chamada do princípio da separação entre concepção e execução do processo de trabalho. Essa transformação dos princípios do trabalho em força de trabalho (capacidade humana de produzir trabalho) visa unicamente aperfeiçoar o sistema capitalista e elevar as taxas de lucros, porém:

[...] a condição é repugnante para as vítimas seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho; e uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modo inumano, suas faculdades críticas, inteligentes e

4 Não pretendemos adentrar na conceituação do que seria a alienação. Nessa direção, deverá ser consultado Meszáros (2006), que nos oferece uma minuciosa explicação em torno do conceito histórico da alienação em Marx. Para o referido autor, a alienação é um processo complexo que pode ser inicialmente compreendido a partir do prisma da religião. O autor aborda o processo de reificação e uma quebra dos tabus do feudalismo com relação às coisas inalienáveis, afirmando ser condição para o desenvolvimento do “espírito capitalista” a alienação de todas as coisas, inclusive da força de trabalho por meio de um contrato e da manipulação dos seres humanos supostamente “livres”. Como enfatiza Meszáros (2006, p. 39) “a alienação humana foi realizada por meio da transformação de todas as coisas em objetos alienáveis, vendáveis, em servos da necessidade e do tráfico egoístas”.

conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam (BRAVERMAN, 1977, p. 124).

Deste modo, o sistema capitalista de produção ao longo dos seus ciclos de expansão e aprimoramento vem provocando diversas mudanças na estrutura econômica, social, ideológica e política e principalmente nas formas como estrutura e organiza o trabalho, sempre com o intuito de atender às necessidades de reprodução e manutenção do sistema. As crises cíclicas de expansão e estagnação como parte da sua lógica de aperfeiçoamento merecem um destaque à parte, por serem responsáveis pelas transformações na economia política e na forma como se organizam as forças sociais.

O regime fordista se configurou como uma fase de expansão econômica que trouxe em si muitas alterações na lógica de organização da sociedade. Caracterizado pela rigidez na organização do trabalho, o fordismo implementou mudanças não somente no processo produtivo, mas também no modo de vida e de consumo das pessoas. Antunes (2002, p.25) concebe o fordismo “como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século” e afirma que o fordismo possui os seguintes elementos constitutivos básicos: produção em massa, na linha de montagem, de produtos mais homogêneos; controle de tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e produção em série; trabalho parcelado e fragmentação das funções; separação, no processo de trabalho, entre elaboração e execução; existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas; constituição/consolidação do operário-massa.

Por todas essas características, a era taylorista-fordista foi marcada por um estranhamento do trabalho, pois o trabalhador acabava não se reconhecendo no ato produtivo, no qual a alienação “penetrava até a alma” (ANTUNES, 2009a, p. 29) por meio de processos rígidos e práticas para controlar o exercício do trabalho, embora, nesse momento, a classe trabalhadora tenha conseguido reorganizar-se e estabelecer bases conflitivas com o capital a partir do apoio do poder sindical.

A crise do fordismo, na década de 1970, colocou em evidência que este regime não era capaz de sustentar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, o que exigia uma nova reconfiguração do sistema para garantir sua continuidade. Assim, era necessário um período de reestruturação econômica e reajustamento social e político que seria conseguido com as mudanças tecnológicas, as novas formas de organizar o trabalho, a dispersão do capital por zonas onde fosse mais fácil o controle da força de trabalho, além das medidas que pudessem aumentar os lucros e as taxas de giro do capital (HARVEY, 1993).

Esse cenário marca a passagem do fordismo para a acumulação flexível enquanto tentativa de recuperar o ciclo reprodutivo do capital<sup>5</sup>. Nessa fase, a alienação do trabalho passa a ser “mais interiorizada” (ANTUNES, 2009a, p. 30) e por meios não coercitivos, pois a exigência agora é de um trabalhador mais qualificado e criativo, embora mais adestrado, num processo que caracteriza a intensificação da exploração da força de trabalho. Trata-se, como pontua Antunes (2009b, p. 50), de “uma nova fase de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho” que possibilitou a exigência de “um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço do trabalho”.

Esse cenário ainda traz, em seu bojo, as modificações sofridas no papel do Estado, que passa a intervir na economia com o intuito de controlar as crises, atendendo aos interesses da classe dominante com políticas de privatização e corte de gastos públicos (HARVEY, 2008). Essas transformações encontram-se assentadas na ideologia do neoliberalismo enquanto “reorganização do capital, de seu sistema ideológico e político de dominação” (ANTUNES, 2009b, p. 33).

O traçado dessas mudanças atrelada à tal corrente ideológica, a intensificação das inovações tecnológicas no processo produtivo, as novas formas de acumulação de capitais por meio das transações financeiras de capital fictício, tendem a advogar pela tese de que estamos vivenciando o momento de crise e fim do trabalho na sociedade contemporânea. No entanto, na visão de Antunes (2014), estamos diante apenas de uma nova morfologia do trabalho, ou seja, novas configurações assumidas pela categoria trabalho no contexto de acirramento das forças do capital, que, além disso, promove o retrocesso do poder sindical, a desregulamentação dos direitos e forte apelo ao individualismo e ao empreendedorismo.

Trazendo esse conjunto de reflexões para o campo da educação, percebemos que ela, nesse cenário, também vai se transformando e assume novos papéis diante das mudanças no mundo do trabalho, atuando historicamente enquanto elemento balizador nas relações sociais

5 A passagem do regime do fordismo para o toyotismo, ou acumulação flexível, engendrou um conjunto de mudanças que não podem ser vistas somente a partir do mundo do trabalho, embora este seja o foco abordado no nosso estudo. A mudança é mais profunda e engloba a dimensão social, política, econômica e cultural. Ou seja, com a mudança de regime muda a forma de viver das pessoas. O estado de bem-estar social, o acordo entre capital e trabalho e o taylorismo-fordismo são substituídos por uma nova sociabilidade: a sociabilidade da acumulação flexível, da globalização, do neoliberalismo e do pensamento pós-moderno. Prevalece, nesse cenário, o uso de novas tecnologias produtivas, reorganização do sistema financeiro e global, mudanças no papel do estado, cultura do individualismo no qual prevalece o efêmero e o fugaz. Para um melhor aprofundamento, sugerimos ver Harvey (2014).

no capitalismo. Na era taylorista-fordista, a educação respondeu pela “pragmática da especialização fragmentada”, pois ao trabalhador não era necessário ter conhecimento de todo o processo de trabalho, mas tão só da parcela que ele executava. Já no advento da acumulação flexível, se busca uma educação ‘ágil, flexível e enxuta’ (ANTUNES, 2009a, p. 31) que supostamente atenda às necessidades de um mundo em constante transformação e de um mercado de trabalho altamente competitivo, especializado, que demanda novas habilidades para o trabalhador. Nesse contexto, o foco da exploração muda da força física para o componente intelectual, exigindo qualificação do trabalhador, o que vai implicar o redirecionamento do papel do Estado, da educação e da escola (SALES, 2016).

Essas observações demonstram que o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, a partir de sua lógica expansionista, afeta diretamente o conjunto de atividades sociais necessárias à sua reprodução, e a educação, enquanto força social contraditória, fica a reboque dos interesses produtivos, diante do redesenho que se opera no mundo do trabalho.

Nesse limiar, numa visão limitada e reducionista da verdadeira natureza que caracteriza os fenômenos na ordem capitalista, emerge a teoria do capital humano, na década de 1950, que vem fundamentar a ideia da educação como forma de ascensão e mobilidade social em que o:

processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimento que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 40).

Para Frigotto (2016, p. 36), essa teoria hoje estaria redefinida, no entanto, “sob as mesmas bases conceituais pela pedagogia das competências e pelas noções de empregabilidade e empreendedorismo”.

Seria, então, as condições de avanço das forças do capitalismo, atrelada às inovações tecnológicas, geradoras de mudanças no padrão de acumulação e de novas demandas e exigências na esfera produtiva, que atuariam enquanto aspectos essenciais na mediação dessa relação entre educação e trabalho.

Na perspectiva dessa relação de forma intrínseca, foi a partir do avanço do setor industrial no Brasil que se começou a pensar em políticas de formação profissional, voltadas para atender a demandas inerentes ao exercício do trabalho, que se estabelecerão sob uma base dualista, visando atender às necessidades da indústria em expansão. Esse contexto denota a necessidade de o homem ter acesso a um conhecimento específico, embora mínimo, mas

elementar que alçou a escola à condição de equacionar, no seu currículo, as exigências a essa nova condição, originando os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou pelo próprio sistema educativo, “tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 157).

O modo de produção capitalista por muitas décadas assegurou a sua força ideológica fundamentando-se pelo progresso da acumulação e o quadro de mundialização do capital foi “acompanhado da ampliação dos requisitos de formação geral e técnica para o trabalho simples, pelo aumento da oferta da força de trabalho qualificada, sem incremento nos salários” (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 99), o que se ajustava aos interesses do empresariado e do capitalismo dependente, no caso do Brasil.

Percebemos que, como a reestruturação do capitalismo ocasionou transformações para o mundo social e produtivo, a educação e suas políticas se tornaram instrumento central para sanar o problema do emprego e do desenvolvimento. Isso oculta a verdadeira face da sociedade do capital e sua lógica destrutiva, alienadora, calcada em pilares da exploração da classe trabalhadora, numa clara tendência de culpabilizar os trabalhadores por não conseguirem se adaptar às mudanças engendradas no mercado de trabalho em escala planetária. Essa lógica visa atender estritamente aos interesses da burguesia dominante em detrimento das demandas dos trabalhadores.

Assim, partindo desta concepção reducionista, que a educação tende a assumir no capitalismo e na formação das classes e grupos sociais, é que se busca defender uma proposta de educação que dê conta de todas as dimensões da vida e considere o trabalho não apenas em seu sentido histórico sob a égide do capital – emprego – mas como produção da vida humana.

Nessa perspectiva, o trabalho é entendido enquanto princípio educativo, e os processos de educação se apoiariam na proposta de formação humana integral e politécnica que “rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana” (FRIGOTTO, 2012, p. 74). Proposta que só será plenamente realizável numa outra ordem social que seja justa e igualitária (KUENZER, 2009). Isto posto, partiremos para a análise de como essas categorias se inter-relacionam, elucidando a Educação Profissional como proposta que deveria ser entendida e executada com vistas à garantia de uma educação de qualidade referenciada para o conjunto da população, bem como os elementos que caracterizam e direcionam o trabalho docente nesse cenário.

## 2.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DIANTE DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA: APONTAMENTOS SOBRE A INTER-RELAÇÃO ENTRE ESTAS CATEGORIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Partimos da discussão em torno da dupla determinação do trabalho: sentido ontológico, produção da vida humana, e histórico, fundamentando-se nas relações sociais de produção - do trabalho escravo, do trabalho servil e, sob a hegemonia do capital, do trabalho assalariado. Mas o fato é que verificamos, no processo da vida social, o trabalho, em sua dimensão ontológica ser reduzido a dimensões economicistas, enquanto fator de produção/emprego. O trabalho, em vez de progredir como fonte natural da liberdade dos sujeitos, se transforma em síntese de exploração e degradação humana (DIAS, 2016).

Já a educação é um complexo constitutivo da vida social e das formas de reprodução do ser social, uma dimensão que contribui para a produção e a reprodução das condições necessárias ao processo de acumulação do capital (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). A educação é, portanto, um amplo espaço de embates e interesses contraditórios, do qual o capital tem se utilizado como forma de manipulação das massas populares, se revelando como palco onde figuram interesses políticos antagônicos.

Situando essa discussão num campo filosófico mais denso, buscamos em Gramsci (2001) o papel atribuído à escola, para compreender como acontece essa apropriação por parte das forças do capital. Para o autor, a escola é o espaço de formação dos intelectuais<sup>6</sup> de diversos níveis e, portanto, estas servem ao capital como espaço de disseminação da ideologia dominante e manutenção da hegemonia através da dominação política e cultural de uma classe sobre a outra.

Desse modo, compreendemos a função que a escola e a educação exercem nesse cenário, o que tende a ser adensado no atual contexto da disseminação da ideologia neoliberal, no qual se intensificam o apelo e a busca por estratégias de enfrentamento à crise estrutural do sistema e tem-se, portanto, a tendência à transformação de todas as esferas da vida social em áreas lucrativas, como é o caso da educação, que se transforma em mercadoria (LIMA, 2013).

Assim a educação, descrita na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, como direito social, tende a ser reduzida à adaptação dos ditames estabelecidos pelo capital.

6 Para maior aprofundamento, ver Gramsci (2001). Para Gramsci “os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e do governo político” (GRAMISCI, 2001, p. 21) através das superestruturas (sociedade civil e sociedade política) combinando consenso e coerção.

Percebemos, então, o enorme desafio de se refletir sobre a educação dissociada dos apelos conjunturais, principalmente quando se trata das políticas voltadas para as classes menos favorecidas. Como apontado por Lessa, a “educação tem a capacidade de preparar os mais pobres para uma vida subordinada e desprotegida, mas denominada ideologicamente empreendedora” (LESSA, 2013, p. 108), atendendo aos interesses de apropriação das forças sociais e manutenção de um consenso entre as classes.

A consequência da transformação das esferas da vida social, inclusive da educação como mercadoria, faz com que o acesso e a qualidade das políticas públicas estejam sempre atrelados à condição da classe social do educando, visando à formação de executores de atividades produtivas simples, oferecendo uma formação empobrecida para o conjunto da classe trabalhadora (LESSA, 2013).

Essas observações são basilares para aprofundarmos a discussão de como se imbricam as categorias trabalho e educação, remetendo-nos aos caminhos necessários à compreensão de como se constrói e se fundamenta a proposta de EP e, com ela, a concepção de formação humana a partir dos projetos sociais claramente em disputa na sociedade.

A lógica que permeia essa inter-relação situa-se no entendimento de que a educação se realiza enquanto força social que é funcional e mediadora de uma sociedade que tende a subordinar o trabalho, a ciência e a tecnologia enquanto propriedade privada a serviço dos interesses de uma burguesia dominadora, que promove necessariamente a alienação e a exclusão de parcela da sociedade da possibilidade de transformação de suas condições de vida (FRIGOTTO, 2011). Tanto o trabalho quanto a ciência, a tecnologia, a pesquisa e a educação, de uma forma geral, são apropriadas pelo sistema como estratégia de reprodução (ARAGONEZ, 2013).

Como sinaliza Frigotto (2011), o tempo presente é caracterizado por um tempo de profundas contradições e o avanço científico e tecnológico, que deveria estar a serviço de toda humanidade, na perspectiva de qualificar a vida humana em todas as dimensões, acaba sendo apropriado pelos detentores do capital na incessante busca pelo lucro. Isso caracteriza a tônica neoliberal, baseada na tese da globalização e do livre mercado que se tem apropriado de todas as dimensões da vida humana para torná-las funcionais às suas necessidades.

Portanto, a educação na cena contemporânea revela a presença de fortes traços de interesses dos grupos dominantes, que necessitam que a escola seja responsável por formar mão-de-obra tecnicizada para atender à retomada da expansão do capitalismo (GAMBOA, 2001).

Para Gamboa (2001), a era da revolução informacional reforça a desigualdade no acesso

à educação e nas condições de vida da população, à medida que o fluxo de informações é seletivo e controlado para que nem todos tenham acesso, no intuito de estabelecer uma sociedade consumidora de informações insignificantes, desmobilizadoras e fantasiosas da realidade e das transformações sociais.

Diante disso, o processo de ensino deveria, então, “centrar-se no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que sejam adequadas ao modelo de acumulação flexível” (CABRAL NETO, 2012, p. 20). Desse modo, a educação passa a não ser vista mais como direito social e reforça a tendência de que seu acesso aconteça por meio da compra de um serviço (FRIGOTTO, 2011).

Essa influência do grande capital em políticas sociais públicas vem de longa data, caracterizando-se por uma postura de escola e educação dual, estando presente desde o ideário modernista que “já discriminava a educação pública mínima, limitada a ‘ler, escrever e fazer contas’ para a maioria da população, estando a educação integral e mais abrangente destinada aos setores privilegiados” (GAMBOA, 2001, p. 82).

Historicamente, as políticas educacionais brasileiras estiveram pautadas nessa dualidade estrutural, numa perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais. Moura (2010) e Lima Filho (2013), tratando da EP, sinalizam a presença marcante dessa distinção entre a educação mais instrumentalista, que sempre foi delegada aos filhos das classes subalternas e o ensino propedêutico, que permitiria a possibilidade de continuidade da formação, estando voltado à classe dominante.

Sobre isso, Gramsci (2001) apresenta uma crítica às escolas profissionais italianas de sua época, afirmando que a divisão entre escola clássica e profissional atendia a um esquema racional e de interesses particulares, que privilegiava a separação e a fragmentação: “a escola profissional destinava-se às classes fundamentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33). O autor ainda criticava a disseminação das escolas profissionais, por constituir-se apenas como uma aparente democratização do acesso ao ensino, ao tempo que não preparava o aluno para as funções de dirigentes, limitando-se às funções técnicas e instrumentais ligadas à indústria.

Essa concepção limitada no direcionamento da política de educação sempre foi muito forte na sociedade brasileira, que sofreu ao longo da história várias reformulações no seu sistema de ensino.

A EP teve sua origem marcada por traços de ações assistencialistas à medida que buscava oferecer ocupação à população marginalizada e desassistida para que não praticassem ações que ferissem a ordem social da época (MOURA, 2007) e foi subjugada historicamente

para atender a parcela de jovens e adultos trabalhadores sem perspectivas de acesso ao ensino superior ou ainda como uma forma de conter as pressões pela ampliação das vagas nessa etapa do ensino (GARCIA; LIMA FILHO, 2004).

Situando a análise no cenário constitutivo da EP no Brasil, observamos que ela sempre esteve a serviço das necessidades do mercado e foi pensada para atender aos interesses do setor privado.

Numa sociedade marcada pelo escravismo e discriminação do trabalho manual se radicaliza a dualidade, principalmente na década de 1940, quando as políticas da área são organizadas a partir de leis orgânicas, separando a educação por meio dos setores produtivos e profissões de nível técnico e superior (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Na década de 1990, as políticas educacionais, em especial o Decreto Nº 2.208/1997, trouxe, em seu bojo, a separação obrigatória do Ensino Médio da Educação Profissional que representou então “uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626), algo que só foi ligeiramente modificado com o Decreto 5.154/2004, que retomou a perspectiva da integração da educação básica ao ensino da EP. No entanto, esse Decreto ainda veio carregado de contradições e não garantiu que os governos assumissem a retomada da educação integrada enquanto política pública.

O cenário do Decreto nº 2.208/1997 situa-se diante de uma maior complexidade dos processos produtivos e de uma lógica reformista que vai caracterizar as políticas daquele momento, evidenciando o descompromisso do governo brasileiro com uma política de educação ampla, que atendesse aos anseios da classe trabalhadora no sentido da emancipação e da garantia de direitos.

Nesse contexto, figura-se um forte apelo à intensificação dos traços conjunturais da ideologia neoliberal e o governo assume as orientações dos organismos internacionais e as parcerias público-privadas, elementos que tenderão a direcionar as políticas da educação naquele momento.

Isso, no entanto, vai de encontro aos antecedentes históricos da década de 1980, pois foi naquele momento que eclodiu entre os intelectuais a defesa de uma educação emancipadora, que pudesse transformar a realidade de desigualdades sociais na sociedade brasileira, travando o debate em torno da Educação Profissional enquanto formação integral do ser humano com base nos princípios da formação humana, da politecnia e da escola unitária proposta por Gramsci (DRABACH, 2016). Assim, foi com a eleição do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, em 2002, que se ampliaram as possibilidades dos setores progressistas da sociedade de retomar o debate em torno desta perspectiva.

Ainda sobre a década de 1990, Frigotto e Ciavatta (2006) afirmam que as reformas empreendidas pelo Estado no campo educacional não abordavam ou tratavam de expressões como educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou emancipadora, havendo sim um apelo e ou realce ao ideário da polivalência, da qualidade total, das competências e do cidadão produtivo.

É fato que a maior parte do legado histórico da educação nega a possibilidade de garantir a universalização a partir de uma educação crítica e emancipadora, além de gratuita, laica e de qualidade:

A cultura do trabalho se contrapõe a uma educação plena, pois é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimadas da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais (CIAVATTA, 2016, 151).

Essas características tendem a marcar profundamente o jogo de forças que direcionam a trajetória das políticas de educação no Brasil, pois a tendência é reduzir o tempo de formação ao tempo necessário de preparação para exercer uma atividade direcionada ao trabalho.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 e a sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004 manteve a concepção de flexibilidade no nível médio da EP, prevendo o desenvolvimento desta modalidade de ensino através de cursos e programas, em três planos: formação inicial e continuada de trabalhadores integrada à educação de jovens e adultos; educação profissional de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; aborda também novos conceitos, entre os quais, o de itinerário formativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Conforme o Decreto nº 5.154/2004, art. 3º §1º “[...] considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (BRASIL, 2004).

O referido Decreto propõe, então, a articulação do nível médio com o nível técnico, introduzindo o conceito integrado, quando o curso de nível médio fosse ofertado ao mesmo tempo em que a formação técnica; o conceito concomitante, quando os cursos são ofertados separadamente, podendo acontecer em instituições diferentes, e o conceito de subsequente, quando a formação técnica for ofertada a quem já concluiu o ensino médio (BRASIL, 2004, art. 3º §1º).

Embora carregado de contradições, é importante reconhecer que o Decreto 5.154/2004 representou um avanço à medida que retomou a possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Na visão de Drabach (2016, p. 10), essa integração “permitia uma formação humana e científica sólida a par de uma especialização técnica” e poderia desenvolver processos formativos capazes de elevar o trabalhador a outro nível de consciência a partir dos pressupostos de uma educação ampla e progressista.

No entanto, transformar essa realidade a partir da clássica dualidade estrutural é um desafio sinuoso e, de acordo com Kuenzer (2009), a dualidade que estrutura a educação tem suas bases e raízes na forma de organização da sociedade e não se pode considerar o espaço da escola como lócus suficientemente capaz de resolvê-la.

A articulação entre educação básica e EP seguirá, portanto, um percurso histórico adverso, pois nelas se encontram interesses contraditórios, antagônicos e forças sociais conservadoras que buscam determinar a forma como são executadas.

Desse modo, é necessário que se avance na proposta de integração dessas duas modalidades enquanto uma possibilidade de formação do sujeito autônomo, a partir de um processo formativo completo que tome como referência a concepção de formação humana. Isso porque nos remetemos a pensar uma proposta de educação que permita que se avance o tecido social na construção de uma nova sociedade.

Sob tal perspectiva, a educação deveria ser tomada não pelo sentido do treinamento para a esfera produtiva, mas como ação constituinte da humanização do sujeito, de modo a possibilitar o acesso e a produção de novos conhecimentos, para formar o cidadão capaz de fazer a leitura crítica da totalidade do real. Construir a prática educativa nessa direção exige que o trabalho seja concebido enquanto princípio educativo em sua dimensão ontológica, como possibilidade de produção material e intelectual (LIMA FILHO, 2013), entendido como “elemento de libertação e não de subjugação” (ARAGONEZ, 2013).

A proposta de uma educação assentada em pilares que se distanciem dos valores da classe dominante e atenda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora deve ser pensado a partir da definição de Gramsci (2001) sobre escola unitária. Uma escola de formação humanista, reveladora da mais alta cultura e favorecedora do início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho técnico-industrial, posto que o autor considera o trabalho enquanto princípio educativo e categoria definidora da sociabilidade humana.

Para Gramsci (2001), a escola unitária é uma escola “desinteressada”, criadora e ativa que visa articular a formação do sujeito para transformá-lo em “especialista + político”, ofertada na esfera pública, no qual o estado arcaria com todos os custos, “pois somente assim

ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (2001, p. 36). Além disso:

Na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Para o autor, a marca social que a escola assume historicamente está necessariamente relacionada com os interesses daqueles que pensam e planejam a forma como ela será ofertada e é necessário construir um tipo de escola e de educação que seja formativa e não classista. Desse modo, ele ressalta:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Essa é uma proposta ampla e complexa como reconhece o próprio Gramsci. Caminhar na direção de uma educação que busque materializar os preceitos defendidos pelo autor referenciado exige que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos de modo a permitir que não estejam vulneráveis à exploração do capital, que desenvolvam sua autonomia intelectual para promover transformações na realidade, viabilizando melhores condições de inserção e participação política (KUENZER, 2014).

Compreendemos que é a partir desse conceito de escola unitária que se constrói a concepção de formação humana, princípio presente nos documentos institucionais do lócus no qual materializamos nossa pesquisa como norteador das práticas de ensino.

Para entender a concepção de formação humana, recorreremos a Ramos, que vai defini-la como um “processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência” (RAMOS, 2006, p. 26). Ou seja, uma formação que ultrapasse a necessidade de

preparação de mão de obra para o mercado, que colabore para a construção de sujeitos sociais conscientes do seu papel de cidadãos ativos.

Para Ramos (2014, p. 84), a formação humana “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Seria uma educação capaz de proporcionar ao sujeito o acesso ao conhecimento e a possibilidade de realização de escolhas no direcionamento da sua vida.

Essa visão de formação humana concebe o mundo do trabalho, em que o estudante se forma adquirindo conhecimentos que viabilizarão o seu desenvolvimento humano e profissional. Moura (2013) sugere que o ensino médio integrado deveria ser visto como o lócus da possibilidade de mudanças a partir de tais paradigmas, pois “na proposta de integração, o ensino médio estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo” (MOURA, 2013, p. 145).

Além disso, o sentido da formação omnilateral exige que seja superada sua histórica aproximação com as demandas inerentes ao mercado de trabalho, de modo que o foco das suas finalidades sejam os sujeitos com vistas a proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas da sociedade moderna (RAMOS, 2008).

Uma vez que educar pressupõe assegurar a formação e o desenvolvimento do ser humano, a formação humana pretende possibilitar ao educando uma compreensão mais ampla de sua condição, ao mesmo tempo em que lhe garante criar estratégias para agir e pensar por si mesmo, preparando-o para uma inserção qualificada no mundo do trabalho.

Deste modo, se faz necessário compreender que a:

[...] educação integral não é uma questão puramente pedagógica e curricular, mas epistemológica, que envolve, também outros aspectos, sobretudo aqueles voltados para as conscientizações das determinações históricas, sociais e políticas, em que o trabalho se realiza na sociedade capitalista (CARDOSO, 2016, p. 133).

Ramos (2008) traz uma importante abordagem sobre o tema quando apresenta os pilares conceituais de uma educação integrada. O primeiro sentido é filosófico, expressando uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida: trabalho, ciência e cultura; o segundo sentido trata da indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica e o terceiro seria a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade (RAMOS, 2008).

O sentido filosófico que se fundamenta na integração de todas as dimensões da vida social, pressupõe o trabalho em seu sentido ontológico e histórico, a ciência e a tecnologia enquanto conhecimentos produzidos pela humanidade na satisfação de suas necessidades e a cultura como os valores éticos e estéticos no processo de socialização. Categorias, portanto, indissociáveis na concepção de formação humana.

Nessa direção, deve-se considerar o trabalho enquanto princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico enquanto categorias intimamente relacionadas entre si com vistas a formar o sujeito integralmente. A pesquisa, como fator intrínseco ao ensino, teria a função de contribuir para a construção da autonomia intelectual do indivíduo na busca por soluções teóricas e práticas que possam intervir diretamente na vida cotidiana (RAMOS, 2014). O trabalho enquanto princípio educativo se fundamenta sob o entendimento de sua dimensão ontocriativa, capaz de criar as inovações científicas e de produzir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da ciência e do próprio sujeito, por ser a “mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana” (RAMOS, 2014, p. 88).

Frigotto (2005) concebe que, na dimensão ontocriativa do trabalho, existe a possibilidade de um intercâmbio entre a ciência e a tecnologia, “quando tomadas como produtoras de valores de uso na tarefa da melhoria das condições de vida [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 03). Nesta acepção, a ciência e a tecnologia seriam extensivas a todos os seres humanos, objetivando satisfazer “às múltiplas necessidades humanas”, no entanto, no atual contexto tanto o trabalho humano quanto a ciência e inovações tecnológicas “são ordenadas na lógica de produzir lucro para quem compra, gerencia e controla privadamente a força de trabalho, a ciência e a tecnologia” (FRIGOTTO, 2005, p. 03).

A ciência e a tecnologia “são entendidas como extensão das possibilidades e potencialidades humanas” em um “processo de apropriação contínua de saberes e práticas pelo ser social no devir histórico da humanidade” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 30). Já a cultura enseja um conjunto de representações, comportamentos, padrões culturais e normas de conduta que se manifestam em tempos e espaços históricos determinados (RAMOS, 2014).

Desse modo, compreendemos que a proposta da oferta da EP, partindo da concepção da formação humana integral:

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A

consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p. 8).

Com base nessa análise, apontam-se elementos elencados por Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Souza Junior (2013) quando discutem o pensamento de Marx e Gramsci sobre a construção e materialização dessas propostas para a educação. Compreende-se, portanto, que a formação humana abrange todas as dimensões da vida, rompendo com a fragmentação e a separação entre dimensão intelectual e manual, o que possibilitaria a elevação da classe operária a um nível superior à medida que busca formar um indivíduo desenvolvido em sua plenitude, com vistas ao enfrentamento e superação do modo de produção alienante e degradante do capital (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; SOUZA JUNIOR, 2013).

Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, portanto, categorias indissociáveis da concepção de formação humana (RAMOS, 2014). O não acesso dos trabalhadores aos níveis de conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, por exemplo, podem contribuir para uma inserção precarizada do trabalhador no mundo do trabalho, estando submetido com mais facilidade às forças do capital:

Quando o conhecimento científico e tácito se relacionam adequadamente desde as trajetórias escolares, e esses processos têm continuidade nos processos de qualificação profissional, não apenas se desenvolve a autonomia intelectual, mas também a capacidade de criar novas soluções e desenvolver tecnologias (KUENZER, 2014, p. 24).

Na visão de Marx e Gramsci, essa proposta de educação baseando-se na concepção de formação humana e escola unitária, só se realizaria plenamente numa perspectiva de futuro, embora seja necessário ir se apropriando das contradições para avançar nessa empreitada, habitando os espaços que se fazem possíveis dentro desta ordem. Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), no caminho para a “travessia” em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita:

[...] é necessário reclamar por ‘escolas técnicas (teóricas e práticas)’, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1070).

Observamos desse modo, que é necessário romper com o legado do capital em seus diversos matizes, que correlacionam o trabalho e a educação como elementos que se imbricam para atender aos seus interesses. Assim, é preciso ter em mente a necessidade de construir as bases para superação de tal sociabilidade, reconhecendo que não se pode viver nessa imersão em que os interesses da minoria não são compatíveis com os da maioria, sendo necessário criar as condições, como nos fala Marx (1997), para “fazer ir pelos ares toda a superestrutura das camadas que formam a sociedade oficial” (MARX, 1997, p. s/n).

É válido reforçar que:

O que está em jogo é o enfrentamento das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência (KUENZER, 2013, p. 82).

Tomamos aqui a discussão em torno da EP que se faça integrada com a perspectiva da EB enquanto uma possibilidade de transformar as bases da educação atual, buscando construir os pilares de uma educação crítica, emancipadora e desvinculada de processos imediatistas de formação estritamente para o mercado.

Um dos desafios para romper com o legado do capital na EP consiste na superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, pois ela persiste em coexistência com as ofertas da proposta do modelo de ensino integrado a partir das ofertas de cursos concomitantes e subsequentes nas instituições de ensino, o que distancia essa concepção de integração e aproxima o currículo de um viés extremamente técnico. De acordo com Moura; Lima Filho e Silva (2015, p. 14) “o ensino médio integrado pode ser considerado o germe da formação humana integral, onilateral e politécnica.”

Estamos, portanto, diante do desafio de garantir que as ofertas da EP estejam apoiadas na concepção de integração a partir de bases curriculares que compreendam que integração não significa justaposição. Para tanto, os educadores são importantes agentes no direcionamento dessa proposta enquanto sujeitos responsáveis pela mediação e direcionamento do processo de ensino a partir de uma perspectiva integradora.

Assim, é necessário que o docente tenha ciência dos princípios norteadores de tal proposta de formação, bem como consciência do seu papel nesse processo. O trabalho docente nessa perspectiva sofre impactos e deverá ser constantemente refletido. É nessa perspectiva de avaliação e compreensão do trabalho docente que trata a próxima seção.

## 2.2 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como apontado anteriormente, ao longo da história, o trabalho vem sofrendo transformações e, nesse ordenamento de mudanças, a partir dos distintos regimes socioeconômicos, algumas formas de trabalho tendem a se sobrepor a outras e “nas últimas décadas do século XX, o trabalho industrial vem perdendo sua hegemonia, surgindo, em seu lugar, o trabalho imaterial, o trabalho que cria produtos imateriais como o conhecimento, a informação, a comunicação” (HIPOLYTO; GRISHCKE, 2013, p. 510).

O cenário constitutivo do que seria necessário para manter a reprodução do capital sofre mutações e outros elementos passam a fazer parte do metabolismo capitalista. Desse modo, seria, então, a expansão da informatização da produção de bens e serviços, que transformaria o conteúdo da categoria trabalho, que passa da esfera essencialmente material para a esfera da produção imaterial (HIPOLYTO; GRISHCKE, 2013).

Assim, no contexto das transformações influenciadas pelo declínio do regime de acumulação fordista-taylorista pela reestruturação produtiva, a partir do regime de acumulação flexível, as mudanças vão ocorrer à medida que a conjuntura substitui, no processo de produção, a disciplina, a hierarquização, o trabalho parcelado e a vigilância rígida, por um trabalhador competente, criativo, capaz de pensar, planejar e intervir no seu processo de trabalho. No entanto, estas transformações não aconteceram em favor da classe trabalhadora e sim a partir dos interesses do novo período vivido pelo capital como parte das estratégias para sair de suas crises cíclicas e “recuperar o ciclo reprodutivo” (ANTUNES, 2009b, p. 49).

O advento da globalização, da mundialização do capital, das transformações de base microeletrônica exigiu que o trabalhador fosse capaz de ser proativo, resolutivo de modo a atender aos interesses da empresa. Esse cenário intensifica os níveis de degradação do trabalho, havendo aumento dos modos de controle e subordinação dos sujeitos, apoderando-se da dimensão intelectual, pois as empresas nesse cenário precisam que haja “envolvimento subjetivo e social do trabalhador” (ANTUNES, 2014, p. 251). É nesse processo que o trabalho intelectual tende a valorizar-se e o trabalho estritamente manual e mecânico vai perdendo lugar (HIPOLYTO; GRISHCKE, 2013).

Hipolyto e Grishcke (2013) apresentam a discussão em torno de como o trabalho imaterial é assumido nesse contexto, e baseiam-se em outros autores para afirmar que este conceito de trabalho se apresenta, em certa medida, como um problema para o capital, pois é um trabalho que não se separa do seu produtor, não se realiza senão em sua prática viva e é

um trabalho de difícil expropriação e manipulação pelo capital. No entanto, mesmo com estas características, o capital tende a criar estratégias de subsunção desse trabalho aos ditames das relações sociais inerentes ao sistema.

O sentido do trabalho na sociedade capitalista não é produzir valores de uso, mas valores de troca, em outras palavras, um valor que possa ser apropriado pelo capital na forma de mercadoria, e que possa entrar no circuito da valorização do próprio capital através do processo de produção do trabalho excedente e da mais-valia, gerando sempre mais capital, num movimento em que também a força de trabalho é tomada enquanto mercadoria (MARX, 2014). Nesse circuito, “o capital só alcança esse produto específico do processo de produção capitalista, na troca pelo trabalho, que se chama por isso de trabalho produtivo”, à medida que “só o trabalho que se transforma diretamente em capital é produtivo” (MARX, 1987):

Trabalho produtivo, portanto, é o que - no sistema de produção capitalista - produz mais-valia para o empregador ou que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte trabalho que produz o próprio produto como capital (MARX, 1987, s/n).

Nesse processo, o autor salienta que o trabalho pode ser ao mesmo tempo produtivo e improdutivo. Isso se determina porque o processo de produzir capital não está presente somente no circuito da troca e que trocar um produto ou serviço por uma quantia em dinheiro não inscreve a ação no circuito da produção de capital, pois, para que isto aconteça, é necessário que haja sempre o processo de valorização por meio de capital excedente não pago (MARX, 1987).

Marx continua afirmando que:

Certos serviços ou os valores de uso resultantes de certas atividades ou trabalhos corporificam-se em mercadorias, outros ao contrário, não deixam resultado palpável, distinto da própria pessoa que os executa; quer dizer, o resultado não é mercadoria vendável (MARX, 1987).

Com esta afirmativa, Marx quer enfatizar que nem todo trabalho realizado no circuito do capital produz necessariamente um produto que seja físico e palpável e se separe do trabalhador. Podemos citar o exemplo de um marceneiro que produz uma mesa para uso em um determinado escritório de administração de empresas. A mesa é o resultado do trabalho do marceneiro. É o trabalho corporificado, palpável, tratado a partir de uma lógica instrumental, transformado em mercadoria. Já o administrador que vai apoderar-se do valor de uso da mesa para realizar o seu trabalho o fará a partir de uma perspectiva abstrata da qual o seu trabalho

não poderá resultar em trabalho concreto, palpável como a mesa, pois este utilizará o seu conhecimento, a sua experiência e sua visão de mundo para tomar decisões diante da empresa e assim oferece-lhe um serviço e, quando desvincular-se do seu local de trabalho, não deixará algo do qual outrem possa apoderar-se.

Nesse ínterim, devemos compreender que os processos de trabalho que interessam ao capital são aqueles que possibilitem o seu constante círculo de produção, reprodução e ampliação e o trabalho não corporificado em mercadoria demanda um esforço de cooptação maior por parte das forças do capital. Assim, diante dessas sinalizações é que situamos nossa análise, buscando elementos para discutir o trabalho do professor a partir da sua natureza, das formas que assume e da funcionalidade que exerce para a manutenção do sistema.

Podemos nos perguntar de antemão em que conceito de trabalho podemos situar o trabalho do professor? Para Marx (1987, s/n), o trabalho do professor, entendido enquanto serviço, assume conotações de trabalho produtivo ou improdutivo, dependendo do contexto em que se observa, pois “embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário” que porventura contrate os seus serviços.

Partimos do pressuposto de que o professor faz parte do processo ampliado de reprodução social e, portanto, está diretamente vinculado à lógica do sistema capitalista, assumindo em diferentes momentos o papel de produtor de valores de uso e valores de troca. Como reforça Kuenzer (2011), é por meio das relações sociais e produtivas que o professor vai se constituindo e o seu trabalho “não escapa à dupla face do trabalho capitalista. Produzir valores de uso e valores de troca” (KUENZER, 2011, p. 677).

O processo de trabalho docente se realiza tendo como referência “todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização” (HIPOLYTO, 2010, p. 1).

Kuenzer (2011), então, considera que o trabalho do professor é um trabalho não material “já que não é possível separar o produtor de seu produto” (KUENZER, 2011, p. 678) representando, então, uma “personificação do trabalho imaterial” (HIPOLYTO; GRISHCKE 2013, p. 519).

Nesse caso, analisando a natureza do trabalho não material, elucidamos que o trabalhador acaba sendo dotado de uma certa autonomia frente à conjuntura social e política, que lhe possibilita um direcionamento contra-hegemônico de sua prática e a possibilidade de resistência à ordem vigente.

Como explica Kuenzer (2011), a natureza do trabalho não material, que não se descola do sujeito que o executa, exige que haja mediações externas que possam direcionar o trabalhador para sua própria exploração, pois ele tem o domínio dos elementos que compõem o seu trabalho, embora essa “subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia” (KUENZER, 2011, p. 679). Todavia, o capital tenta cooptar esse trabalhador por meio de diferentes estratégias e submetê-lo a intensificação e precarização do seu trabalho, tornando limitado seu compromisso de classe ou ainda desenvolvendo uma síndrome de desistência que se faz pela natureza do trabalho não material e pode trazer sofrimento e não realização para o docente (KUENZER, 2011). Para que o docente não seja cooptado pelas forças do capital, Kuenzer (2011) enfatiza que é necessário que este seja um intelectual em sentido amplo, no sentido da identificação, apropriação e defesa dos princípios, demandas e valores enquanto classe.

É fato, portanto, que o trabalho do professor se apresenta com elementos de contradição, pois ao passo que pode contribuir para o capital através do processo de produção do valor, também pode contribuir para a transformação desta realidade com vistas à superação da ordem social imposta através da formação de consciências críticas dos indivíduos (KUENZER, 2013).

Todavia, devemos ter em mente que esse trabalho não escapa à lógica do capital à medida que o docente também atua enquanto trabalhador assalariado e, portanto, responde aos limites impostos pelo ente que demanda sua força de trabalho e está diretamente subordinado à necessidade de reprodução de sua própria força de trabalho. Isso acaba por conferir limites a sua atuação e gera a necessidade de uma prática que seja constantemente avaliada e construída de modo coletivo com os pares e com o conjunto da sociedade no sentido de construir estratégias de resistência.

Os estudos de Hipolyto e Grishcke (2013) evidenciam que o trabalho docente:

está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial – pós-fordistas, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho, afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado (HIPOLYTO; GRISHCKE, 2013, p. 519).

Embora exista a possibilidade de resistência por parte do professor, nos atos que realiza em sala de aula, no direcionamento que confere ao seu exercício profissional e nas bases conceituais em que se apoia, o fato é que, como nos explica Ciavatta (2013, p. 496), o “trabalho docente tem sofrido sucessivos embates, na perda da autonomia, e no controle do

desempenho com base na imposição da produtividade, segundo os modelos empresariais”. Ou seja, o professor é chamado a responder por demandas de produtividade no ensino e na formação dos alunos, por meio de políticas que abordam questões de mérito e tendem a inserir, no contexto educacional, elementos que pertencem ao quadro de organização estritamente empresarial, descaracterizando completamente o processo de ensino:

O trabalho docente situa-se na lógica da educação, do tempo longo das atitudes e comportamentos, da vocação científica da universidade que requer a reflexão e a maturação dos conceitos e das análises. Mas, o que está em pauta na avaliação dos professores, sob a batuta dos empresários da educação, e o consentimento das autoridades educacionais, sob a lógica da produção, é a produtividade mercantil, como se a formação humana pudesse ser avaliada pelas medidas de desempenho na aprendizagem de conteúdos (CIAVATTA, 2013, p. 496).

Há claramente uma distorção do papel do professor como direcionador da prática do ensino, pois este é cooptado a assumir funções que não representam os interesses de formação da classe trabalhadora, sendo somente uma das muitas facetas e embates que o trabalho docente que se faça questionador e calcado em valores progressistas precisa enfrentar no atual quadro de mutações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Além disso, também situamos o trabalho docente a partir da perspectiva defendida por Tardif e Lessard (2005, p. 8) enquanto trabalho interativo “compreendido como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Nesse caso, os autores também o situam como trabalho específico e distinto do trabalho com a matéria e que, por isso, vivencia dificuldades e resistências, pois “levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem” (TARDIF; LESSARD 2005, p. 34).

É importante sinalizar também que o trabalho docente envolve a produção e socialização de saberes que necessariamente implicam na formação de determinadas condutas, não sendo possível ignorar o contexto socioeconômico, político e cultural onde a atividade ocorre, nem como ela é representada pelo professor (VIEIRA; FONSECA, 2010). É necessário que o docente consciente de sua prática tenha condições e elementos suficientes para discutir e refletir sobre sua atuação e posicionar-se contrário às forças dominantes, construindo alternativas que caminhem na direção contra-hegemônica.

Um dos fatores que tencionam os limites enfrentados pelos docentes no exercício e no direcionamento do seu trabalho, principalmente na modalidade da EP como campo de abordagem do nosso estudo, trata-se da indefinição de uma política consolidada de formação que o ajude a compreender a natureza do seu trabalho, as contradições inerentes ao seu exercício profissional, bem como a construção da identidade e apreensão do seu papel enquanto sujeito importante na construção de uma nova sociabilidade.

Nas palavras de Moura (2014):

Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza por meio do trabalho como centro das preocupações e ocupações; uma sociedade em que a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, majoritariamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa também pode estar voltada para a busca de soluções aos problemas das classes populares – absoluta maioria da população nacional e mundial (MOURA, 2014, p. 44).

Entendendo as discussões elencadas na seção anterior, que apresenta a proposta de uma formação para o estudante que traga elementos para o processo de ensino, além das demandas exigidas pelo capital, situamos a discussão em torno do campo da EP enquanto espaço de atuação docente. Espaço amplo e abrangente nas suas ofertas, e que, por isso, trabalha com um público heterogêneo e com necessidades distintas de formação.

Nessa direção, para que o professor consiga exercer sua prática voltada aos princípios da formação humana integral, ampliando as possibilidades de democratizar o acesso ao conhecimento e à formação qualificada dos sujeitos, é necessário antes de tudo que sua formação esteja apoiada sob três dimensões: conhecer o mundo do trabalho a partir da perspectiva da totalidade; ter clareza acerca de qual concepção de educação profissional que se busca e conhecimento das categorias da pedagogia do trabalho (KUENZER, 2008).

O campo da EP por suas particularidades apresenta-se como um campo complexo para o professor que assume a docência nessa área, pois ele precisará compreender a gama de elementos que a constituem historicamente, entendendo que, nessa esfera, o trabalho assume especificidades diferentes daquelas de um professor da educação básica. Para Pena (2016), a docência na EP demanda que os professores acionem conhecimentos que viabilizem aos alunos a possibilidade de uma formação que não se limite à concepção de formação técnica enquanto treinamento, mas que seja possível direcioná-la para uma concepção mais ampla do ensino. Significa que o professor deverá apoiar-se no caráter imaterial do seu trabalho e construir estratégias de acordo com os valores e princípios que devem nortear sua prática.

O trabalho docente sofre as transformações advindas da nova ordem social, mas apresenta particularidades e não pode ser definido como um trabalho que permite uma postura estável e sistemática, que se adequa a situações pré-definidas. Como aponta Nóvoa (1992, p. 8), “uns e outros têm do ensino a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos”. No entanto, a docência está para além desta definição e a prática do ensino possui um caráter “multidimensional, dinâmico e imprevisível” a partir de um “saber plural, temporal, interativo, em constante processo de construção” (PASSOS, 2009, p. 5).

O universo de trabalho docente é atravessado por um conjunto de características que devem permear a formação e o trabalho nos distintos campos do conhecimento, e na EP exige-se, além disso, que se leve em conta a “complexidade desse universo e as necessidades de cada uma das formas organizativas dessa modalidade de ensino, bem como a articulação com o mundo do trabalho que demanda atenção constante à relação teoria/prática” (PENA, 2016, p. 80).

Nessa direção, é importante ressaltar que a indissociabilidade entre essas duas dimensões (teoria/prática) no contexto da EP é condição basilar para a formação humana integral do sujeito (MORAIS; SOUZA; COSTA, 2017), portanto, essa relação não deve implicar somente a compreensão limitada de se refletir sobre a prática cotidiana realizada na sala de aula. É necessário que se considere a dimensão da produção do conhecimento científico já produzido e o entendimento de que não deve ser a prática a fundamentar a reflexão e sim a teoria, sendo que esta deverá ser entendida de modo amplo, como “trabalho intelectual” (URBANETZ, 2011) que não pode desconectar-se de todo o contexto de imersão da atividade do professor. Partindo dessa concepção, concordamos com Urbanetz (2011, p. 101) à medida que sintetiza que “não é possível aceitar a concepção de professor reflexivo, cuja formação seria resultante da reflexão sobre sua prática, sem rigorosa formação teórica, tanto na área específica quanto na área pedagógica”.

Assim, é necessário que o professor tenha condições de trazer para a prática um direcionamento crítico, a partir do trabalho coletivo e interdisciplinar, da apropriação teórico-prática, com compromisso ético-político, além de uma postura problematizadora, entendendo que o processo de formação pedagógica não pode ser compreendido apenas como um conjunto de metodologias a serem adotadas no processo de ensino. A reflexão não deveria ocorrer somente em torno do como fazer, mas também e principalmente em torno do porquê fazer e quais os impactos desse fazer.

Para Moura (2014), a histórica dualidade educacional é reproduzida muito fortemente no trabalho docente, pois enquanto os professores do ensino médio estão preocupados em formar para a continuidade dos estudos; aqueles da área profissionalizante focam na instrumentalidade para uma determinada profissão, ou seja, ao invés de construírem suas práticas de forma articulada e planejada, prevalece a fragmentação e a separação. Para o autor, “essa é a pedagogia da escola pública brasileira no que se refere ao trabalho e à formação continuada de seus professores do ensino médio e da educação profissional” (MOURA, 2014, p. 50). Essa concepção de separação em espaços distintos que permeia tais ofertas de educação e gera reflexos na prática docente precisa necessariamente ser superada.

Uma proposta de educação que leve em consideração elementos da formação humana precisa estar associada a uma política de formação docente que ofereça elementos favoráveis à compreensão em torno dessa perspectiva, haja vista a atuação do professor enquanto agente mediador no processo educativo. Assim, entender o trabalho docente realizado nessa modalidade de ensino implica compreender a complexidade intrínseca a ela bem como a funcionalidade que assume no contexto de mudanças estruturais e conjunturais na sociedade, haja vista os avanços do desenvolvimento tecnológico ocorrerem no atual contexto de modo bastante acelerado, e isso exige que o docente esteja preparado, de modo crítico e não conformativo, para enfrentar as exigências de formação dos alunos para acompanhar esse desenvolvimento.

A postura que o professor irá adotar diante do processo de ensino na EP está necessariamente relacionada com qual proposta de educação e de sociedade ele defende e acredita. Assim, é necessário que o professor tenha:

[...] capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional [...] realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa. (MACHADO, 2008, p. 18)

Destarte, caso haja um distanciamento desse aprofundamento crítico em torno da realidade e de como se constitui essa modalidade de ensino, o professor poderá reproduzir o entendimento da formação voltada para o saber fazer, para o exercício prático de determinada ação.

Defendemos, então, que a prática docente deve estar apoiada na percepção da realidade a partir da perspectiva da totalidade. Para Urbanetz (2011), compreender isso é fundamental, pois os cursos de formação de professores acabam assumindo uma postura de

formação como se o professor fosse encontrar no seu universo de trabalho uma escola ideal, o que acaba fazendo com que eles assumam o discurso de que “na prática a teoria é outra” como se a teoria devesse necessariamente reduzir-se a explicar os conteúdos da prática. Para a autora, ao professor da EP caberia o entendimento de que, “ao planejar a sua atividade docente, é preciso ter claro os objetivos fundamentais da disciplina, como ela contribui para a formação pretendida, em que medida ela se articula com as outras disciplinas do curso, além de ter esclarecido para si o perfil de profissional esperado” (URBANETZ, 2011, p. 117).

No entanto, percebemos que prevalece a compreensão do docente acerca da proposta de ensino na EP norteada pela visão de que ela deveria formar os alunos para ingresso no mercado de trabalho, numa visão muito limitada da categoria trabalho entendida enquanto emprego e não partindo de uma concepção de formação mais ampla.

Contrapondo-se a essa visão limitada e reducionista, Machado (2008) reforça que:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais (MACHADO, 2008, p. 17).

A autora ainda define que “o perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas no seu campo de atuação” (MACHADO, 2008, p. 18).

Nestes termos, a docência na EP exige elementos que englobam questões didático/político/pedagógicas, relações ensino-pesquisa, reflexões sobre o mundo do trabalho e sobre a função social da EP para a transformação da sociedade. Somente nessas condições seria possível ao professor realizar-se enquanto trabalhador que busca atuar na contradição entre capital e trabalho, comprometido com um projeto de formação humana emancipada, integral e omnilateral. Isso significaria compreender que, para além dos saberes didáticos-pedagógicos relativos a uma disciplina específica, são necessários também conhecimentos aprofundados sobre as relações inerentes à sociedade do capital, buscando elementos para compreender como esta se utiliza das ciências e da tecnologia para interesses privados. Para tanto, é necessário que se aprofundem os estudos de produção de conhecimento nessa esfera, como possibilidade de refletir sobre o trabalho e construir práticas diferenciadas.

Moura (2014) afirma ser imprescindível a construção de saberes comprometidos com a transformação social e a favor da classe trabalhadora, através da compreensão do trabalho como princípio educativo e coerente com uma perspectiva de ação contra-hegemônica. O autor, então, sugere que as políticas de formação docente deveriam estar articuladas em torno de núcleos estruturantes que pudessem construir e/ou direcionar a prática docente. Seriam então os núcleos dos conhecimentos específicos, o da formação didático-político-pedagógica e o diálogo constante entre ambos e desses com a sociedade e com o mundo do trabalho, na perspectiva de construir um saber crítico-contextual.

Para Araujo (2008), os aportes formativos desta modalidade de ensino devem residir na ideia da politecnicidade e da formação humana como elementos essenciais e ao docente deve-se, por meio de políticas formativas, garantir a articulação dos saberes técnicos específicos, dos saberes didáticos entendidos para além de técnicas de transmissão de conteúdo, assumindo um caráter crítico-reflexivo e do saber do pesquisador enquanto atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa. O autor ainda reforça que, aliado a estes saberes específicos, deverão ser incorporados saberes relacionados “ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; às políticas públicas, sobretudo as educacionais e de educação profissional; ao desenvolvimento local e às inovações” (ARAÚJO, 2008, p. 9).

Estamos diante de um campo de inserção profissional docente altamente complexo e que não pode se limitar à compreensão de que qualquer sujeito que possua um conjunto de saberes específicos e/ou práticos de modo isolado possa atuar de forma qualificada. Como já mencionado, a relação teoria e prática “é dimensão basilar quando se almeja um ensino de formação integral do sujeito” (MORAIS; SOUZA; COSTA, 2017, p. 111) e deve caracterizar o fazer docente por meio de um conhecimento prático assentado numa perspectiva teórica bem fundamentada. Ainda é necessário:

mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra [...]. (MACHADO, 2011, p. 694).

Para Machado (2008), o fato da EP ter no seu objeto de estudo a tecnologia, o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos incide que a docência, “não se faz sem a avaliação de opções tecnológicas, o que requer apreender conhecimentos tácitos e o estado da

arte do desenvolvimento tecnológico, entender os motivos pelos quais há problemas em aberto, mesmo existindo soluções tecnológicas para os mesmos” (MACHADO, 2008, 16).

Isto posto, entendemos que o trabalho docente deve trazer consigo a possibilidade de romper com a visão de que a EP seja necessariamente voltada para formar os indivíduos para o mercado de trabalho, primeiro porque não há nessa ordem espaços de trabalho para todos, e segundo porque esta não deverá ser a função de nenhuma forma de educação que se pretende progressista e a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Se buscamos uma educação que garanta a emancipação do sujeito devemos fazê-lo compreender o atual contexto das relações sociais e projetos sociais em disputa, transformando-os para além de técnicos sujeitos políticos, críticos, pensantes, que problematizam e não se conformam com a destruição e desmontes de vida e de direitos.

Compreender o trabalho docente nessa modalidade de ensino implica, portanto, compreender a complexidade intrínseca a partir dos elementos que a circundam. É necessário que o professor tenha condições de trazer para essa formação um direcionamento crítico, a partir do trabalho coletivo e interdisciplinar, a apropriação teórico-prática e o compromisso ético-político. No entanto, isso só será possível por meio de uma política sólida e coesa de formação docente que leve em consideração as particularidades da modalidade da educação e do perfil de cada docente a partir do modo como se insere neste campo de atuação.

Seguiremos na próxima seção trazendo apontamentos em torno dos aspectos particulares que conformam o perfil de um grupo específico de docentes inserido no espaço da EP e a necessária relação que se estabelece com todas as discussões que vimos apresentando até aqui.

### **3 PERFIL DO DOCENTE NÃO LICENCIADO E SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN: CARREIRA, TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E SABERES PARA A DOCÊNCIA NA EP**

Nesta seção, objetivamos conhecer qual o perfil do docente não licenciado que atua no IFRN fora do regime de Dedicção Exclusiva (DE), considerando aspectos relacionados à carreira, às trajetórias formativas e uma reflexão acerca dos saberes tidos como necessários ao exercício da docência na EP a partir da literatura. Esse recorte para os sujeitos não licenciados e sem DE se deve ao fato das variáveis delimitadas inicialmente para a pesquisa, com vistas a atingir aos objetivos propostos, pois seriam estes docentes os únicos legalmente em condições de assumir concomitantemente outra função de trabalho. Isto nos possibilitará compreender qual a visão que o docente constrói em torno da relação teoria e prática, os saberes que julga necessários para o processo de ensino, bem como entender quais as suas concepções sobre práticas pedagógicas, trabalho docente e formação humana.

#### **3.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA DEFINIÇÃO DE SABERES ESPECÍFICOS PARA A DOCÊNCIA NA EP**

Vimos que o trabalho docente assume características muito particulares no contexto de transformações sociais no cenário capitalista, o que se deve às mudanças que se processam ao longo do tempo na forma de compreensão em torno do próprio trabalho. Isso necessariamente impacta sua inserção em todos os campos da educação e, na EP, as particularidades e o nível de complexidade se eleva.

Ampliamos esse debate para sublinhar que as constantes reformas educacionais que se processam ao longo do tempo, com o intuito de transformar o espaço educativo, ampliam os níveis de acesso às escolas sob a justificativa de preparar os sujeitos para o mercado<sup>7</sup> e, acabam ampliando também o objeto de trabalho do docente, pois nesse cenário tende a emergir novas demandas que exigem a intervenção do professor e sua atividade passa a não estar limitada somente à interação com o aluno na sala de aula, conforme definição traçada por Tardif e Lessard (2005) de que o trabalho do professor situa-se no campo da interação, como trabalho interativo. Nesse sentido, as demandas assumidas pela escola e pelo conjunto

<sup>7</sup> A massificação da escola trouxe consigo novas demandas que a escola não está preparada para enfrentar e os professores acabam sendo chamados a lidar com demandas de ordem pessoal, emocional e social dos alunos, sobre tal discussão consultar Duarte e Augusto (2007).

dos profissionais da educação tendem a extrapolar o sentido somente pedagógico (SAVIANI, 2012).

Na esfera da EP, este trabalho assume particularidades diversas, devido às especificidades que caracterizam essa modalidade de ensino que devem ser consideradas na formação e na atuação do professor. É necessário que este tenha em seu horizonte a compreensão da realidade se apoiando em uma postura crítica e problematizadora, ao mesmo tempo que contribui para uma formação emancipadora do aluno.

Nessa direção, é importante compreender os elementos que compõem o perfil docente, entender como se constitui os aspectos da sua carreira a partir do campo específico do ensino na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), as trajetórias formativas vivenciadas, os saberes, a relação teoria e prática e o sentido da experiência na vivência de uma outra atividade de trabalho além da docência, tudo isso com o intuito de desvendar os sentidos e significados atribuídos por esses docentes ao exercício próprio da docência, vivenciados no cotidiano da profissão.

Nesse limiar, o professor deve compreender que a EP “não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas” (RAMOS, 2014, p. 91). Ter essa compreensão em mente é condição fundamental para direcionar o processo de ensino na EP.

No caso específico da atuação no IFRN, esta visão de uma educação emancipadora e que não visa somente a formação para o trabalho é perseguida institucionalmente por meio de definições estabelecidas nos documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O IFRN delimita em sua função social o objetivo de:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 21).

A função social reflete, portanto, o objetivo institucional de conceber a educação enquanto direito social, baseada em princípios de visão humanística, com vistas à formação integral do sujeito, o que pressupõe a atuação de todos os profissionais envolvidos a partir da

construção da identidade institucional com tal concepção de educação, levando-se em consideração aspectos intra e extraescolares.

Isto posto, é importante compreender o modo como os docentes não licenciados, que atuam na EP ministrando disciplinas técnicas e específicas, se assumem na profissão e quais as concepções que marcam seu fazer pedagógico, além dos saberes que norteiam a sua prática. Eles devem necessariamente conhecer com profundidade tais elementos e refletir constantemente sobre sua atuação. Nesse caso, “prática compreendida não como mera atividade [...] mas como um saber pensado” (KUENZER, 2014, p. 28) ancorada em sólido conhecimento teórico. Contudo, como isso ocorre na prática? Pretendemos trazer os elementos dessa reflexão a partir dos dados nessa seção e do discurso docente, na próxima seção.

Com relação à reflexão constante sobre a prática, Urbanetz (2011, p. 103) se posiciona criticamente em relação às definições de Schon (2000) acerca da epistemologia da prática. Na visão de Urbanetz (2011), Schon (2000) sobrepõe a prática à teoria e, para ela, conhecimento e trabalho intelectual não se deslocam da prática, ao mesmo tempo que um não se sobrepõe ao outro. Schon define a necessidade da formação do professor através da perspectiva do professor reflexivo e para Urbanetz (2011, p. 103) “o autor reduz a teoria à prática, desconsiderando que essas dimensões, embora se articulem dialeticamente para constituir a práxis, guardam especificidades”.

Isso significa dizer que a reflexão sobre o exercício prático da docência é relevante, no entanto, é necessário problematizar sob que bases essa reflexão ocorre e que elementos se levam em consideração nesse movimento, pois é nesse limiar que reside a importância da articulação da prática fundamentada na teoria. Ainda referenciando Urbanetz (2011, p. 107), ela expõe uma importante consideração de que “não é apenas a prática que define a qualidade da atuação profissional, mas, sim, o domínio dos nexos explicativos do conteúdo trabalhado e das relações sociais que os determinam”.

Essas reflexões em torno da relação que se estabelece entre teoria e prática no ensino da EP está necessariamente vinculada à trajetória histórica da atuação e formação docente para atuar no ensino dos ofícios manuais, ocorrido historicamente na prática, caracterizando o fazer pedagógico como algo que pode se construir a partir da experiência profissional no exercício de suas funções específicas na área de formação inicial.

Como reforçado por Silva Júnior e Gariglio (2014), isso se deve à:

forte referência no mundo do trabalho, o peso da formação técnica, a crença difundida de que a EP seria o correlato do treinamento, a visão corrente de que esses professores não pertenceriam ao campo da educação, juntamente com a noção de que, para ser professor das disciplinas das áreas tecnológicas, mais vale o conhecimento dos conteúdos tecnológicos e a experiência no mercado do que propriamente a formação pedagógica (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 886).

Essas observações incorrem no questionamento em torno de quais seriam os saberes necessários para o ensino na EP. Somente os conhecimentos específicos da formação ou a experiência prática (prática no exercício da sala de aula ou prática em relação ao exercício de trabalho fora da docência?). Ou ainda, a capacidade da reflexão sobre seu exercício seria suficiente para tornar o sujeito capacitado a atuar na docência na EP?

Nessa direção, Moura (2008) questiona se deveríamos considerar a existência de saberes específicos para que o sujeito se torne professor para atuar nesta modalidade, haja vista que se espera dele esta posição de agente reflexivo, propositivo e questionador do processo de trabalho. Para tanto, o autor sinaliza que, quando se trata da EP, não há muito rigor na existência de formação para tal função, o que interfere no processo de assimilação do docente em relação às particularidades do seu fazer. Moura (2008), no entanto, reconhece que não se trata de uma problemática apenas dos docentes não licenciados, pois mesmo aqueles profissionais que se formam para o exercício da docência em licenciaturas não estariam aptos a lecionarem nos cursos cuja finalidade seria a formação profissional.

Dessa forma, é necessário que se compreenda como os saberes docentes se constituem no ideário do professor, pois esses saberes são dinâmicos e podem ser oriundos de diversos processos que envolvem a formação inicial, o cotidiano de vida e de trabalho e as experiências anteriores e/ou concomitantes à docência.

Para Gariglio e Burnier (2012), existe historicamente uma relação de desprestígio da EP em relação à Educação propedêutica, por sua vinculação à formação de sujeitos para atividades manuais, o que para os autores, mesmo no contexto de expansão da EP, tende a reforçar a tese de que a estes docentes caberia apenas o domínio dos conhecimentos que pretendem repassar e a experiência adquirida no chão da fábrica.

Contudo, podemos elucidar, apoiados em Tardif (2013, p. 11), que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço [...] o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e a sua história profissional”. Ou seja, o saber docente se constitui num processo complexo que envolve

inúmeros fatores e compreendê-lo exige, portanto, que se compreenda o contexto de relações políticas, culturais e socioeconômicas no qual este sujeito está imerso.

O fato é que muitas pesquisas (Urbanetz (2011); Gariglio; Burnier (2012, 2014); Nascimento (2013); Silva (2014); Callas (2015); Granville (2015); Paiva; Henrique (2017) entre outras) demonstram que os professores bacharéis e tecnólogos denotam um lugar de prioridade e extrema relevância ao saber derivado da experiência de trabalho exterior à docência, como um elemento essencial para condução do seu fazer em sala de aula.

Estas pesquisas demonstram que os professores imprimem bastante relevância a essa tipologia de saberes oriundos da experiência de trabalho. No discurso docente esses saberes:

Possibilitam um aprendizado que os livros ou a educação formal não é capaz de propiciar; são essenciais para aqueles professores que ministram disciplinas técnicas para que possam contextualizar o processo de ensino; e levam ao alcance de um embasamento teórico prático que não seria possível por outros saberes ou fontes (PAIVA; HENRIQUE, p. 1).

É nessa direção que Tardif (2013) faz uma importante consideração acerca da forma como os professores organizam na prática os saberes necessários ao seu exercício, pois eles “não colocam todos os saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função da sua utilidade no ensino” (TARDIF, 2013, p. 21).

Nos interessa, desse modo, saber qual o nível de valoração que os docentes sujeitos da nossa pesquisa imprimem a esse saber no contexto do ensino na EP e qual a relação destes com as práticas pedagógicas que eles executam cotidianamente, pois os estudos apontados acima não se ocupam da investigação em relação aos impactos positivos ou negativos, ou da relação que se estabelece entre esse saber e o processo de ensino.

Para Urbanetz (2011), a constituição da identidade docente a partir dessa mescla entre o que ela define como conhecimentos da experiência profissional e conhecimento pedagógico, mediado pela experiência docente traz em si pontos de positividade e negatividade:

A positividade resulta, em primeira instância, da experiência profissional fundada na formação acadêmica, com o que o docente, com facilidade, articula teoria e prática, o que o faz reconhecido como bom professor [...]. A negatividade resulta, em primeiro lugar, da dificuldade de conferir tratamento pedagógico mais adequado ao conteúdo, melhorando as condições de aprendizagem mediante uma intervenção pedagógica fundada na ciência da educação. Resulta também das condições de exercício da atividade docente (URBANETZ, 2011, p. 128).

Fica claro, deste modo, que a relação que se estabelece entre os saberes da experiência de trabalho e os saberes pedagógicos está diretamente relacionada com o processo de ensino,

e precisa, portanto, ser amplamente problematizada, a fim de compreender como eles (os saberes oriundos da experiência de trabalho) conduzem a prática docente e a compreensão do professor em torno da proposta formativa situada no campo da formação humana.

Para Moura (2008) existem elementos imprescindíveis para a construção dos saberes necessários ao ensino na EP. Esses elementos englobariam relações ensino-pesquisa, questões didático/político/pedagógicas, reflexões sobre o mundo do trabalho e a função social da EP para a transformação da sociedade, o que possibilitaria ao professor a construção de um saber crítico-reflexivo-contextual.

O estudo de Granville (2015) aponta que vários são os saberes que os docentes se utilizam para dar sentido a sua atuação na EP, particularmente no ensino técnico, que vão desde os saberes da formação inicial, passando pelos saberes dos cursos de aperfeiçoamento e especialização até os saberes provenientes da experiência na profissão que exercem além da docência. Nesse caso, o pesquisador sinaliza que a concomitância do exercício profissional traz sim implicações para o fazer pedagógico. Todavia, afirma que essas implicações não são evidenciadas, muito menos problematizadas pelos participantes de sua pesquisa.

Em abordagem apresentada por Araujo (2014), ele conclui que as atividades docentes estão alinhadas à pedagogia do capital e à instrumentalização da mão de obra, pois o professor entende que a função da EP é moldar os alunos para a realidade socioeconômica e treiná-los para a competitividade do mercado, revelando ainda o não reconhecimento pelo professor da docência como campo profissional enquanto se apoia nos saberes da experiência de trabalho para conduzir a sua prática.

É importante ressaltar que não caminhamos na direção da crítica à importância dada pelos docentes aos saberes provenientes da experiência, pois, nesse sentido, concordamos com Kuenzer (2010) para quem a vivência profissional é essencial para aqueles professores que lecionam disciplinas técnicas, sendo necessária uma formação científico-tecnológica na área de trabalho. Para a autora, o professor só conseguiria uma intervenção e transformação das consciências e consequentemente da realidade através da articulação entre as dimensões intelectual e prática da atividade humana.

Nesse caso, o nosso estudo pretende a problematização em torno de como esses saberes se fazem presentes na prática docente e como estes profissionais conseguem articulá-los aos conhecimentos pedagógicos, que, em tese, não fizeram parte de sua formação inicial. Ou seja, a capacidade de problematização e de compreensão em torno desse conteúdo é que irá qualificar a atuação do professor na direção de uma educação instrumentalista ou emancipadora.

Um ponto importante levantado por Kuenzer (2010) diz respeito à necessidade de se compreender também se outros processos de inserção no mundo do trabalho como pesquisas experimentais, estágios, aulas de campo e projetos de extensão dariam conta de instrumentalizar a prática docente ou, se somente o exercício laboral literalmente exercido seria capaz de capacitar o fazer docente na direção de uma prática coerente e bem fundamentada.

É necessária uma clareza em torno da relação dialética entre a apropriação dos conhecimentos teóricos/científicos e os conhecimentos da prática numa relação de totalidade e capacidade crítica e criativa do docente em conseguir fazer essa articulação de forma consciente, no sentido de construir um exercício pedagógico comprometido com a transformação social, no esforço de garantir uma educação de qualidade mesmo nas condições históricas que se apresentam no século XXI e não apenas uma educação instrumentalizadora ante as demandas do capital.

Nesse sentido, é importante destacar que não estamos negligenciando os conhecimentos da prática, pois compreendemos sua importância acreditando, inclusive, que os conhecimentos teóricos devem tomá-los como referência, mas tão somente alertando para o fato de que o tempo na docência, a reflexão da prática pela prática e a experiência na profissão de formação inicial, não poderiam ser tidos como elementos suficientes para o exercício da docência enquanto profissão.

### 3.2 A CARREIRA DO MAGISTÉRIO EBTT A PARTIR DO REGIME DE TRABALHO

A complexidade do trabalho docente na EP com os seus elementos constitutivos tem relação direta com o perfil que se construiu historicamente para a atuação do docente na educação geral e na EP em particular.

Nesse caso, para se compreender a atuação do docente no espaço institucional onde se inserem os sujeitos da nossa pesquisa, a saber o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição que integra o rol de instituições federais aptas à oferta da Educação Profissional Técnica e Tecnológica em diversos níveis e modalidades, faremos um breve resgate histórico das mudanças ocorridas ao longo do tempo que transformaram e transformam a EP, e influenciam diretamente nas estratégias de formação, contratação e atuação do docente.

Iniciamos sinalizando que, no decorrer das mudanças de ordem estrutural e início do processo de abertura de capitais, quando a indústria passa a predominar como atividade

econômica no Brasil, na década de 1930, as ações voltadas para o ensino técnico sofreram mudanças e passaram a assumir um caráter funcional visando atender às necessidades da indústria em expansão.

Em 1961, com a Lei 4.024/1961 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) a EP passou a ser tratada como equivalente ao ensino médio secundário propedêutico, na condição de ensino técnico, no entanto, em 1971, sofrera uma profunda reforma a partir da Lei 5.692/1971, que se caracterizou como uma política de profissionalização universal e compulsória ou, nos termos de Cunha (2014, p. 914), “o maior fracasso da ditadura no campo educacional”. Tratava-se da fusão de todas as modalidades de ofertas educacionais do ensino médio (denominado à época como 2º grau) na qual todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais/profissionalizantes e os cursos propedêuticos não teriam mais lugar nesse nível de ensino (CUNHA, 2014). Essa Lei se caracterizou como uma reforma no ensino de caráter autoritário e impositivo à revelia dos interesses da maioria que reclamava por mais vagas e investimentos no ensino superior. Tal ação governamental, então, refletia uma forma de o governo conter as pressões da população na assertiva de que formar o sujeito para o trabalho faria reduzir a demanda de vagas pelo acesso ao nível superior do ensino público.

A atual LDB, a lei 9.394/1996, tem passado por inúmeras alterações, a última delas se deu com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que impactou diretamente a formação do jovem no Ensino Médio à medida que estabeleceu itinerários formativos, o que se configura como um retrocesso para a formação do sujeito nessa etapa, limitando o acesso ao conhecimento, haja vista esses itinerários serem ofertados de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino, o que potencializa a dualidade presente na educação. Nesse caso, a oferta da Educação Profissional estaria atrelada à qualificação e à preparação geral do sujeito para o trabalho pelo exercício de profissões técnicas.

Percebemos, desse modo, que desde a primeira LDB, de 1961, até a LDB, de 1996, várias foram as mudanças sofridas nas concepções que orientam a oferta da EP, sendo que hoje, após inúmeros embates e reformulações, ela está definida enquanto modalidade que compõe a oferta da educação básica<sup>8</sup>. Contudo, a EP ainda se mantém impregnada de uma concepção assentada na perspectiva da formação para atender às supostas necessidades do mercado em constante transformação no contexto da acumulação flexível. Ela, então, é

8 Não faz parte dos objetivos desta produção abordar de maneira aprofundada os aspectos históricos e normativos que definiram a EP no Brasil, para tanto consultar Machado( 2008).

ofertada por meio de cursos variados definidos no Art. 39 da LDB/1996: cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, constituindo-se, portanto, uma modalidade de ensino ampla e abrangente nas suas ofertas que exige um perfil docente diferenciado para atuação qualificada.

Partindo da premissa de formação do sujeito a partir da perspectiva da formação humana, apoiado em princípios progressistas, com compromisso definido coletivamente, ancorado na construção de um currículo integrado e interdisciplinar que articula os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, bem como na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o IFRN estabelece um perfil do que se espera para o docente que compõe o seu quadro:

**a)** domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos **b)** conhecimento das teorias a respeito de como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes; **c)** capacidade de integração entre teoria e prática; **d)** capacidade de gestão da sala de aula; **e)** corresponsabilidade pela organização e pela gestão da Instituição; **f)** envolvimento e compromisso com as três dimensões essenciais do fazer acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão); **g)** posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade; **h)** capacidade de apreensão e de aplicação do conceito de trabalho como princípio educativo; **i)** domínio das metodologias de ensino voltadas para a ação-reflexão-ação da prática educativa; **j)** capacidade de contextualização e de flexibilização dos conteúdos, dinamizando a prática para além da sala de aula e valorizando espaços pedagógicos alternativos de ensino e aprendizagem; **l)** conduta profissional ética; **m)** capacidade de comunicação, de integração, de envolvimento, de interação e de abertura às aprendizagens necessárias à prática pedagógica; **n)** comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; **o)** compromisso com a formação/atuação pautada nas dimensões humanas, técnicas e tecnológicas; e **p)** compromisso com a formação continuada e com a (re)construção da identidade profissional. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 87-88).

O referido documento indica que somente apoiado nesses parâmetros de atuação é que o professor terá a capacidade de mediar a sua prática de acordo com as diretrizes, princípios e objetivos institucionais. Nos perguntamos, então, se existe uma condição real e equânime para todo o corpo docente conseguir apoiar a sua prática nesses parâmetros, pois vários elementos estão interligados nesse processo.

Estamos diante da exigência de um perfil de profissional que seja capaz de compreender e atuar nos limites e contradições do sistema do capital, ao mesmo tempo que consiga refletir sobre suas ações, renovar suas práticas e atender às necessidades e interesses

institucionais. Isso exige um amplo e profundo processo de capacitação e formação docente dentro e fora da instituição.

No entanto, o fato é que não existe claramente, nas políticas de formação docente, uma síntese do que seria esse perfil ideal para o docente da EP, o que contribui para que os profissionais, em especial os não licenciados, assumam a sala de aula e as demandas da escola sem possuir os conhecimentos específicos da educação e da pedagogia (MORAIS; SOUZA; COSTA, 2017, p. 123). Essa assumpção, inclusive, está prevista na própria LDB de 1996 que reconhece, em seu art. 61 inciso IV, como profissionais de educação aqueles:

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 (BRASIL, 1996).

Isto posto, é necessário enfatizar que a noção do notório saber desonera o estado das suas obrigações em traçar políticas de formação docente adequadas para cada modalidade de ensino, contribui para a desvalorização da profissão docente e perpetua a indefinição quanto ao perfil profissional adequado às necessidades do ensino na EP.

Da discussão acerca do perfil docente para a EP e aquele pretendido pelo IFRN, passamos agora ao estudo da carreira enquanto normativo que condiciona alguns aspectos que também caracterizam a constituição do professor e culminam no amplo debate sobre o perfil do professorado em estudo pela nossa pesquisa.

Primeiro é importante ressaltar que os primeiros registros acerca da carreira na legislação federal datam de 1967, a partir do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que dispôs sobre a organização da Administração Federal e estabeleceu diretrizes para a Reforma Administrativa e outras providências, citando o magistério como um cargo civil pertencente ao quadro da União.

Para Dominik (2017), um importante marco para a construção da carreira docente ao longo do tempo se deu a partir da Lei 5.692/1971, que mudou a organização do ensino no Brasil e exigiu que fosse estabelecida uma carreira ou, como ficou conhecida, uma “categoria funcional” docente para cada sistema de ensino de 1º e 2º graus, o que veio a ocorrer em 1974.

Os parâmetros normativos de 1974<sup>9</sup> definiam as atividades a serem realizadas, os regimes de trabalho, a forma de ingresso na carreira e os níveis de progressão funcional e avaliação do desempenho, o que de certo modo caracterizava o corpo docente do magistério naquele momento. Assim:

Foi definido, na carreira de 1974, e pela primeira vez (encontrado) o Professor de Ensino de 1º e 2º graus e suas atividades docentes, envolvendo basicamente ensino, “estudos ou atividades” e orientações e constituindo a gênese do que seriam as atividades docentes no futuro (DOMINIK, 2017, p. 37).

Naquele momento, o que se poderia chamar de carreira se definia em torno da atuação no 1º e 2º graus e no magistério superior e sofreu ao longo do tempo algumas mudanças. Tais mudanças ocorriam com o intuito de se reelaborar os termos e conceitos definidos para regulamentação da atuação docente e culminou em alterações na Lei e novas publicações normativas em 1981, 1987, 2006, 2008 e 2012.

Neste estudo, nos deteremos na análise das transformações que ocorreram no regime de trabalho docente, pois nos ajuda a entender como se forma o corpo de sujeitos estudados na nossa pesquisa.

Assim, enfatizamos que foi no plano de carreira de 1987 que houve mudanças importantes em relação ao regime de trabalho. Antes, em 1981, se definiu que o regime padrão legal era de 20h semanais e que a carga horária de 40h deveria ser apenas exceção em regime de utilização eventual.

Em 1987, foi definido o regime de Dedicção Exclusiva (DE), herdada da carreira do Magistério Superior, com atribuições específicas além das atividades gerais que deveriam cumprir. Esse regime tratava de uma carga horária de trabalho de 40h com uma remuneração maior sem poder exercer outra atividade remunerada, para que o professor pudesse se dedicar às atividades do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e do assessoramento com total dedicação (DOMINIK, 2017).

Seguindo na direção desse traçado histórico, ressaltamos o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), a partir dos anos 1994, que deu autonomia às instituições para criar e ministrar cursos de Educação Superior e de Pós-Graduação. No entanto, a carreira de seus docentes ainda

9 O primeiro esboço do que seria uma carreira docente ocorreu no contexto do Decreto nº 74.786, de 29 de outubro de 1974, da Lei nº 6.182, de 11 de dezembro de 1974, do Decreto nº 75.841, de 10 de junho de 1975 e do Decreto nº 81.317, de 8 de fevereiro de 1978 (DOMINIK, 2017).

permanecia de 1º e 2º graus, o que gerou descontentamentos e muitos debates, haja vista se pretender a isonomia entre esta carreira e a do magistério superior, pois os profissionais assumiam responsabilidades semelhantes no processo de ensino. Esta pressão culminou com a criação da carreira do magistério EBTT, instituída pela Lei 11.784/2008 em substituição à carreira de magistério de 1º e 2º graus, sendo regulamentada e reestruturada pela Lei 12.772, de 2012.

A Lei nº 11.784/2008 definiu em seu Art. 105:

Fica estruturado, a partir de 1º de julho de 2008, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

Dominik (2017) enfatiza que esta Lei permitiu que os docentes optassem por migrar para a nova carreira, o que segundo ele foi feito em massa. No entanto, a carreira recém estruturada apresentava muitas controvérsias, chegando em algumas situações a prejudicar os interesses e direitos docentes, principalmente no caso da progressão por titulação para aqueles que ingressassem após a instituição da nova carreira e a não regulamentação das progressões e avaliações por desempenho, o que só foi ocorrer em 2012.

No IFRN, o plano de carreira dos docentes é regido pela Lei nº 12.772/2012, que estabelece as diretrizes do Magistério Federal desde 1º de março de 2013 e todos os docentes que integram o corpo efetivo da instituição pertencem a esse plano, ocupando os vários níveis de acordo com o tempo, o desempenho e a titulação.

No que compete ao regime de trabalho docente, os termos da Lei nº 12.772/2012 assim o define:

Art. 20 - O Professor das IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou

II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

§ 1º - Excepcionalmente, a IFE poderá, mediante aprovação de órgão colegiado superior competente, admitir a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem Dedicação Exclusiva, para áreas com características específicas.

No caso da nossa pesquisa, temos, como nossos sujeitos, exatamente estes professores que fazem parte da carreira EBTT, atuantes no IFRN enquanto efetivos, mas que excepcionalmente não se enquadram no regime de DE. A nossa escolha se deve pelo conjunto de variáveis que estabelecemos para a pesquisa e dentre elas a possibilidade de o docente acumular a atividade no IFRN com outra atividade no mercado de trabalho, o que só é legalmente permitido para os docentes sem DE. Buscamos nessa dupla relação com o mercado de trabalho entender como se processam os saberes, as práticas, a relação teoria e prática construídos nessa inter-relação, ao mesmo tempo em que observamos se o perfil docente almejado pelos documentos institucionais é possível de ser alcançado em sua plenitude pelo conjunto dos docentes em questão.

As transformações advindas ao longo das mudanças na carreira docente também apontam de forma objetiva quais atividades o docente deveria necessariamente executar. Tomando como base a Lei 11.784/2008 que estabelece a carreira EBTT, as atividades docentes podem ser definidas em seu Art. 111:

**Art. 111** - São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

**I** - as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e

**II** - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Nesse sentido, Brito e Caldas (2016, p. 87) apontam para a existência de um impasse significativo na carreira do magistério EBTT, haja vista a multiplicidade de esferas de atuação e conseqüentemente de atividades exigidas para este docente que “atua desde a educação básica, passando pelo ensino técnico e abrangendo até o ensino superior tecnológico e de licenciaturas”. Nesse caso, os autores defendem a unificação das carreiras do EBTT e do magistério superior com o intuito de corrigir distorções entre as carreiras, inclusive financeiras, o que, segundo Dominik (2017), já foi conseguido, embora de modo parcial.

É importante destacar que a manutenção das mudanças nos regimes de trabalho docente em relação à carga horária se intensificou a partir das lutas sindicais pela carreira docente de 2012 e, hoje, o regime de 40h semanais é visto como exceção e não se prioriza a contratação de professores efetivos nesse regime. Dominik (2017, p. 119) ressalta que “hoje, na prática, admitem-se somente professores de 20 horas e com DE. Os docentes de 40 horas

são realmente exceção após 01/03/2013, até pela dificuldade de justificação ao Conselho Superior”. Isso, porém, não impede que o docente em regime de DE solicite a alteração da sua carga horária de trabalho, o que deverá ser avaliado, podendo ser aceito ou não pelo Conselho Superior da Instituição.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014) do IFRN, se adota preferencialmente o regime de DE, pois a vinculação exclusiva com o Instituto tende a propiciar o maior envolvimento em projetos de pesquisa, de extensão e de gestão institucional. O documento revela que os regimes de 20h ou 40h sem DE podem ser adotados para áreas em que se avalie como importantes, do ponto de vista acadêmico, que o docente tenha uma experiência profissional fora do IFRN, como forma de trazer à sala de aula uma visão da prática profissional. Contudo, o documento não aponta que áreas seriam essas e como ocorreria a mudança do regime de trabalho para os professores já em exercício.

Fazendo uma análise dos relatórios de gestão do IFRN de 2001 a 2016<sup>10</sup>, no que se refere ao regime de trabalho do professor, verificamos a existência do indicador da valoração da quantidade de docentes em regime de tempo integral, o que foi perseguido até chegar bem próximo da totalidade no ano de 2011. O quadro 1 revela uma evolução gradativa dos docentes com DE na instituição até 2010.

Quadro 1 - Síntese evolutiva do indicador regime de trabalho docente no IFRN 2004/2010

<b>Evolução do indicador “regime de trabalho docente”</b>							
<b>Ano</b>	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>DE</b>	310,5	322,5	396,5	403	516,5	718,5	803,3
<b>Não DE</b>	48,5	47,5	13,5	13	11,5	12,5	10,7
<b>D =</b>	359	370	410	416	528	731	814
<b>Total</b>							

Fonte: Relatório de gestão IFRN/2010. Adaptado a partir de IFRN (2011).

O relatório de 2010 descreve a ocorrência de um esforço estratégico da instituição ao longo dos anos para garantir a elevação do número de docentes em tempo integral. Assim, ele chama a atenção para o fato de que:

<sup>10</sup> Este interstício no tempo foi delimitado a partir da possibilidade de acesso a tais documentos no portal do IFRN.

O número de docentes equivalentes em tempo integral vem crescendo ao longo do período de 2004 a 2010, apresentando um crescimento de 159%, demonstrando o esforço estratégico institucional para garantir, cada vez mais, docentes em tempo integral, principalmente com a implantação dos novos *Campi* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 54).

O quadro 1 apresenta uma certa homogeneidade desde 2006 revelando a quase totalidade de docentes com DE em 2010. Nos anos seguintes, de 2011 a 2016, os relatórios não fazem mais referência expressa a esse indicador e os concursos para docentes passam a admitir prioritariamente professores em regime de DE.

O PDI (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014) traz dados importantes sobre este cenário, apontando que, em 2014, 96,05% do corpo docente possuía dedicação total à atividade no IFRN, conforme tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Demonstrativo do quadro de professores de acordo com o regime de trabalho

<b>REGIME DE TRABALHO</b>	<b>QUANTITATIVO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
20 HORAS SEMANAIS	25	2,10%
40 HORAS SEMANAIS	22	1,85%
DEDICAÇÃO EXCLUSIVA	1.140	96,05%
<b>TOTAL</b>	<b>1.187</b>	<b>100%</b>

Fonte: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014-2018).

Isto posto, destacamos que o PDI (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014), em oposição aos relatórios de gestão, sugere que, dentro do seu período de vigência (de 2014 a 2018), a Instituição deverá promover, em nível de conselhos institucionais, o debate sobre a adoção dos regimes de 20h ou 40h sem DE, tendo em vista as especificidades de certas áreas de conhecimento e disciplinas, e o banco de professor-equivalente distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG)<sup>11</sup>. No entanto, novamente o documento não deixa claro que áreas são essas e quais os efetivos ganhos institucionais, nem como poderá ocorrer esse processo na prática.

11 O banco de professor equivalente para os Institutos Federais corresponde aos limites de previsão orçamentária e financeira para a contratação de novos professores que é definido diretamente por cada instituição. A contratação de 1 professor DE representa 1,59 crédito do banco de professor-equivalente, enquanto 1 professor de 40h sem DE custa 1 crédito e um de 20h 0.67 créditos.

Isso suscita algumas questões pertinentes, pois podemos estar diante de uma tentativa de precarização do trabalho docente diante das imposições que se estabelecem para as instituições de educação, principalmente com relação à redução de gastos, pois é menos onerosa a contratação de um profissional sem DE do que aquele que estará com total dedicação às suas atividades. Nesse sentido, existe uma luta travada pelas entidades sindicais pela manutenção do regime de dedicação total, por entender que além de um benefício para o servidor, também é condição para a oferta de uma educação de qualidade, pois permite que a remuneração e o incentivo à prática docente em uma só instituição, garanta que este profissional não precisará buscar a complementação de rendimentos em outra esfera de trabalho, o que permite uma articulação e uma dedicação maior ao processo de ensino com toda complexidade que ele exige.

A justificativa utilizada para essa proposta deve ser posta em discussão, pois a relação com o mundo do trabalho, como nos explica Urbanetz (2011, p. 119), pode apoiar-se na pesquisa científica e na extensão “como uma alternativa que garantirá a vinculação da realidade com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula”, o que só será viabilizado na prática caso o docente tenha tempo disponível para viver a docência em sua plenitude e dedicação.

No entanto, também devemos considerar que a aprendizagem de uma profissão essencialmente técnica poderá exigir uma articulação com um espaço laborativo em sentido estrito, como forma de proporcionar a este professor as ferramentas que melhor lhe assegurem a articulação da teoria à prática. Elucidaremos tal discussão com mais afinco na sessão 4 a partir dos discursos dos próprios docentes.

### 3.3 CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DO PERFIL DOS DOCENTES SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN

Para nossa pesquisa, fizemos um levantamento do perfil do docente do IFRN a partir do regime de trabalho e de outras características importantes, na qual nos deteremos no grupo de professores sem DE. Nesse levantamento, buscamos dados referentes ao *campus* de lotação, formação acadêmica e titulação, tempo de exercício de trabalho no IFRN, nível de progressão no cargo, disciplina de ingresso, nível do ensino no qual está ministrando as aulas, se ocupa cargo de gestão, se executa projetos de pesquisa ou extensão, jornada de trabalho e a ocorrência de vínculo de trabalho concomitante à docência.

Tal levantamento foi realizado preliminarmente no dia 25 de janeiro de 2018 utilizando módulo de Gestão de Pessoas do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), por meio da equipe responsável pela Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus Caicó* (COGPE/CA) com anuência da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE/RE) na Reitoria. Os dados foram solicitados e enviados por e-mail, sendo analisados posteriormente. A medida que ocorria a análise, novas consultas foram realizadas ao SUAP, dessa vez pela própria pesquisadora, no seu perfil de servidora da Instituição, com o intuito de buscar informações que não constavam desse levantamento inicial, realizado de forma individual para cada docente. Além disso, ainda foram consultadas a plataforma *lattes*<sup>12</sup>, as secretarias e diretorias acadêmicas a que cada docente está vinculado e consulta via e-mail institucional a cada docente em particular. Todo esse processo de análise e novo levantamento foi realizado no mês de abril de 2018.

De posse de todos os dados, verificamos que na construção da carreira de seus docentes o IFRN segue a estratégia de contratação dos professores efetivos que tenham dedicação em tempo integral.

Atualmente, o IFRN tem, no seu quadro de docentes, 1388 professores ativos permanentes e em efetivo exercício<sup>13</sup>, distribuídos em 21 *campi*<sup>14</sup> conforme quadro 2.

Quadro 2 – Quantitativo de docentes em efetivo exercício por *Campus*.

<b>CAMPUS</b>	<b>QUANTITATIVO DE DOCENTES</b>
Apodi	55 docentes
Caicó	57 docentes
Canguaretama	52 docentes
Cidade Alta	57 docentes
Ceará-Mirim	54 docentes
Currais Novos	60 docentes
Natal Central	308 docentes
Nova Cruz	60 docentes
São Gonçalo do Amarante	57 docentes
EAD	32 docentes
Ipanguaçu	59 docentes
João Câmara	32 docentes
Lages	25 docentes
Macau	57 docentes

12 Plataforma virtual que condensa as bases de dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições, em um único sistema de informações.

13 Este número não inclui professores temporários, substitutos, visitantes ou em gozo de algum tipo de licença, apenas os professores efetivos e em pleno exercício.

14 Aqui cabe a ressalva de que estão incluídos os professores em cargo de gestão como os Diretores Gerais e o Reitor que em alguns casos encontram-se em efetivo exercício, porém afastados das atividades em sala de aula.

Mossoró	91 docentes
Parelhas	30 docentes
Parnamirim	62 docentes
Pau dos Ferros	55 docentes
Santa Cruz	58 docentes
São Paulo do Potengi	57 docentes
Zona Norte	58 docentes

Fonte: Adaptado do SUAP (2018).

Deste universo, apenas 2,44% não exercem a função da docência em regime de DE e desenvolvem suas atividades em regime de 20h ou 40h. Esse número se divide entre professores licenciados que ministram disciplinas das áreas propedêuticas e não licenciados que atuam nas disciplinas específicas dos cursos técnicos de nível médio e/ou tecnológicos em nível de graduação, conforme síntese da tabela 2.

Tabela 2 – Síntese do número de docentes por regime de trabalho em janeiro de 2018.

<b>REGIME DE TRABALHO</b>	<b>QUANTITATIVO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
20h semanais	21	1,50%
40h semanais	13	0,94%
DE	1.354	97,56%
<b>TOTAL</b>	<b>1.388</b>	<b>100%</b>

Fonte: Adaptado do SUAP (2018).

Conforme o quadro 3, do percentual de 34 docentes sem DE, 21 deles possuem carga horária de 20 horas e 13, carga horária de 40h; 22 lecionam disciplinas ligadas à área técnica e 12 lecionam disciplinas gerais/propedêuticas. Daqueles que exercem disciplinas técnicas, a maioria atua no regime de 20h semanais e apenas 2 no regime de 40h semanais.

Quadro 3 – Síntese do número de docente por disciplinas e regime de trabalho em 2018

<b>REGIME DE TRABALHO</b>	<b>QUANTITATIVO</b>	<b>DISCIPLINA</b>
20h semanais	1	Propedêutica
20h semanais	20	Técnica
40h semanais	11	Propedêutica
40h semanais	2	Técnica

Fonte: Adaptado do SUAP (2018).

Assim, definimos, a partir dos nossos objetivos de estudo, que o grupo no qual se concentraria a nossa pesquisa seriam estes 22 professores que lecionam disciplinas das áreas técnicas e têm formação em cursos de bacharelado ou de tecnologia, sob o qual nos

debruçaremos para fazer o levantamento de informações, com vistas a traçar o perfil desse grupo específico.

A nossa escolha, como outrora sinalizado, se deve necessariamente à definição de que buscaríamos aqueles que exercessem outra atividade de trabalho em concomitância com a atividade da docência, com vistas a compreender qual a relação que estes professores estabelecem entre a sua atividade na escola e a outra atividade exercida no mercado de trabalho. Qual a perspectiva de ensino em que se apoiam? Como compreendem a proposta da formação humana? O fato de não terem dedicação exclusiva à instituição traz reflexos à atuação? Quais os saberes em que eles se apoiam para direcionar sua atuação na EP? O seu exercício de trabalho em concomitância provoca algum impacto na sua atuação em sala de aula? Questões que buscamos responder.

A complexidade que gira em torno do nosso objeto de estudo reside na dupla relação que este estabelece com o mundo do trabalho e com a docência. Por ser um grupo pouco representativo na instituição, ele passa despercebido nas pesquisas científicas, no entanto, apresenta particularidades importantes que merecem ser compreendidas e problematizadas como uma forma de dar voz ao que esses sujeitos têm a nos dizer sobre sua experiência particular na docência.

Esses docentes estão dispersos em vários *campi* e juntos têm experiência de atuação em todos os níveis de oferta de ensino pelo IFRN, atuando nos níveis médio e superior, desde a educação básica, técnica e tecnológica até cursos de bacharelado, formação de professores, e também na pós-graduação *lato* e *strictu sensu*, além dos cursos FIC. Isso significa que, no âmbito institucional, o professor pode atuar nessas diversas ofertas, o que exige perfis específicos para cada uma delas.

Em relação a sua localização espacial, 13 estão lotados no *Campus* IFRN Natal Central e distribuídos em 4 diretorias distintas: Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN), Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON), Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF) e Diretoria Acadêmica de Indústria (DIACIN). Além destes, 6 estão lotados no *Campus* Mossoró, 2 no *Campus* Parnamirim e 1 no *Campus* São Gonçalo do Amarante, todos vinculados a uma unidade de diretoria acadêmica nos seus *Campi* (DIAC/MO, DIAC/PAR e DIAC/SGA, respectivamente).

Como definido por Machado (2008), quando o docente atua no Ensino Médio Integrado ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades voltados às atividades técnicas de trabalho e de produção; na forma concomitante, ele deve conseguir articular planejamento e

desenvolvimento do curso com as oportunidades educacionais disponíveis e, no subsequente, tem de saber lidar com um alunado heterogêneo ao mesmo tempo em que articula educação básica e conhecimentos específicos.

No caso do grupo de sujeitos por nós estudado, percebemos uma certa heterogeneidade, embora a prevalência de atuação ocorra no nível médio nos cursos subsequentes, mas também na graduação, embora isso acabe sendo variável, podendo haver mudanças em cada semestre devido às disciplinas que o professor tem qualificação para lecionar, pois ele é nomeado para uma disciplina, mas, na sua carga horária semestral, tende a assumir de 2 a 4 disciplinas, em turmas e períodos distintos. Desse modo, os dados revelam que a maioria (13 deles) ministra suas aulas nos cursos subsequentes em horário noturno, embora em alguns casos (4 docentes) acumule também com os cursos do Integrado e da Graduação. No ensino médio integrado, temos 7 professores e apenas 1 se dedica exclusivamente a essa etapa, sendo que 3 estão no Integrado EJA e 5 deles lecionam disciplinas apenas nos cursos de graduação da área tecnológica.

O fato desses docentes estarem em sua maioria lecionando disciplinas nos cursos subsequentes nos remete a considerar a proposta de articulação do ensino médio com o técnico, a partir da perspectiva da integração dos conhecimentos gerais e específicos, cujo cerne é a concepção da formação humana, independentemente da forma em que o curso seja ofertado, integrado, concomitante ou subsequente.

É necessário, desse modo, que o professor seja capaz de inter-relacionar as dimensões da formação integrada também nos cursos subsequentes que foram propostos à luz do Decreto 2.208/1997 e mantido no Decreto 5.154/2004, sendo que a dimensão do discurso político, que fundamentou à época da implementação dessa instrução normativa para criação de tais cursos, foi a escassez de técnicos no mercado e a necessidade de dar a estes habilidades profissionais para que pudessem ingressar no mercado (KUENZER, 2007). Ou seja, o viés formativo que outrora fora proposto para os cursos subsequentes residia numa proposta de formação estritamente técnica, embora no PPP do IFRN (2012) exista uma tentativa de combater essa visão e aproximar a concepção da formação nestes cursos também da perspectiva da integração e da formação humana.

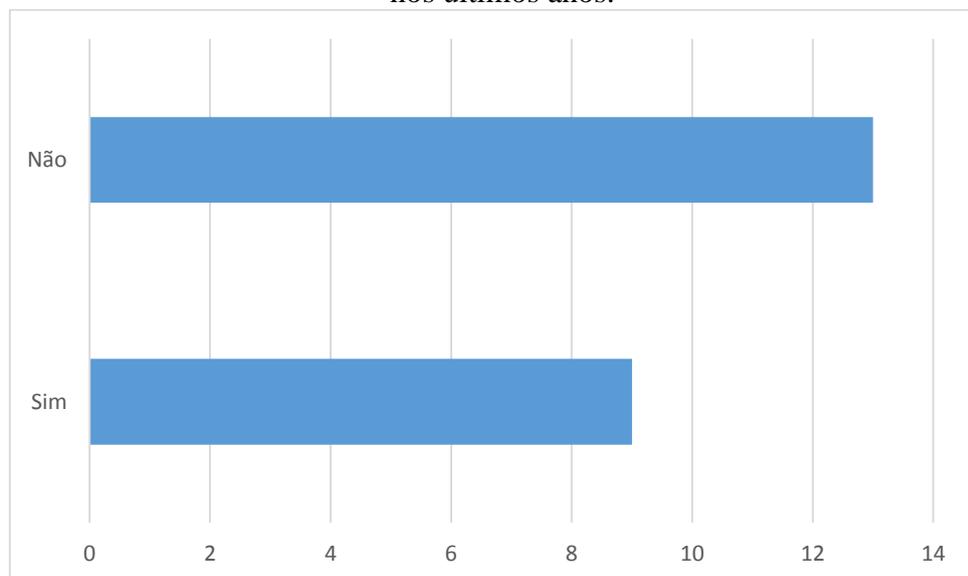
Todavia, o que se observa é que o currículo dos cursos técnicos subsequentes possui talante instrumentalista, tendo em vista que a expressiva maioria das disciplinas dos cursos referem-se à formação técnica, denotando uma educação que prioriza a formação do técnico na acepção mais profunda da palavra. Essa constatação exige que o professor, na condição de mediador do processo de ensino, busque enveredar sua prática de forma a desconstruir essa

perspectiva instrumentalista, no entanto, isso exige conhecimento e disposição dos professores que estão nesses cursos.

Um dado que entendemos também de extrema relevância é o grau de envolvimento desses professores com os projetos desenvolvidos institucionalmente, pois eles estão diretamente relacionados à dinâmica de organização, desenvolvimento e qualidade da atuação docente, e são definidos no PPP, PDI e relatórios de gestão como atividades necessárias para instrumentalizar o processo de ensino, apoiados no princípio da indissociabilidade.

Apresentamos abaixo um gráfico representativo com o número de professores das áreas técnicas e sem DE que estão realizando ou já realizaram ações na pesquisa ou na extensão nos últimos anos. Percebemos que é representativo o número de docentes que não desenvolveu projetos nessas esferas institucionais nos últimos anos e que, portanto, não consegue articular o processo de ensino com a produção do conhecimento (pesquisa) e a materialização e disseminação dessa produção (extensão).

Gráfico 1 – Docentes sem DE que desenvolveram projetos de pesquisa ou extensão nos últimos anos.



Fonte: Adaptado a partir do SUAP (2018).

O Gráfico 1 aponta que 13 professores sujeitos da pesquisa não desenvolvem ou desenvolveram nos últimos anos projetos de pesquisa ou de extensão<sup>15</sup>. Esses docentes que estão distantes dessas propostas e projetos apresentam carga horária de 20h semanais e são em

<sup>15</sup> Devemos ressaltar que os dados referentes à participação em projetos foram retirados do SUAP e este só começou a ser alimentado em 2012 para a extensão e 2015 para a pesquisa.

sua maioria mestres. Dentre aqueles que estão diretamente vinculados com tais práticas, seja na pesquisa ou na extensão, apenas 1 tem nível de graduação com especialização, os demais são mestres ou doutores.

Este aspecto do grupo pesquisado merece uma profunda análise, pois nos convida a refletir sobre os princípios que orientam as práticas pedagógicas no IFRN. Implica compreender, como sinaliza o PPP, que:

o processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico se dá dentro e fora da sala de aula, em um movimento de encontros e desencontros; de negação, contestação e aceitação dos saberes; de possibilidades e limitações; de encantos e desencantos; de interação e mediação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 60).

Essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão são bases para o processo de formação cidadã e possibilitam a materialização das finalidades e objetivos defendidos pelo IFRN. Portanto, como enfatiza o PPP (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012), quanto mais indissociáveis forem os processos formativos, maiores serão as chances de se alcançar a proposta de formação humana, embora ele também reconheça que isso, a rigor, só se tornará possível “à medida que as práticas pedagógicas de ensino, de pesquisa e de extensão forem incluídas, de modo indissociável, na proposta pedagógica do Instituto e [também] na formação continuada do profissional da educação” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 95).

Isso deixa em evidência a prerrogativa de que somente o espaço da sala de aula não é suficiente para uma atuação qualificada, socialmente referenciada nos pilares da formação humana. Nesse caso, retornamos à discussão em torno da relação teoria e prática e da precarização da inserção docente, pois o tempo de dedicação à atividade na instituição pode representar para esses docentes um fator limitador para a execução de tais atividades.

O PPP (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012) destaca a relevância da articulação e indissociabilidade das esferas do ensino, da pesquisa e da extensão como condição a ser perseguida pela escola e pelos docentes diariamente, como estratégia de produção do conhecimento, transformação da realidade, apoiando-se na pesquisa enquanto princípio educativo. Assim, enfatiza que:

A pesquisa como princípio educativo proporciona uma interação entre discentes e docentes que repercute no processo educativo e formativo do sujeito, uma vez que é uma atividade fundamental para a discussão e o

diálogo em sala de aula. Deve articular a integração entre o ensino e a extensão, constituindo-se numa prática de fomento à iniciação científica. É por meio da pesquisa que o professor pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada, aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 65).

Revela-se, portanto, que caracteriza uma necessidade da escola e das práticas educativas que haja esse envolvimento docente e também discente sob pena de prejuízos no processo de ensino. Lembrando que a articulação da teoria à prática só pode ser apropriada pelo “movimento do pensamento” na inter-relação que se estabelece nas práticas escolares, (KUENZER, 2014), o que supõe que essa relação entre as esferas integrativas do ensino não podem ser relegadas a segundo plano por nenhum agente escolar, pois isso trará impactos significativos para aquilo que ele se apropria, executa e defende como práticas pedagógicas.

Essa relação entre as esferas também não pode ser relegada pelos agentes escolares porque as práticas pedagógicas integradoras “se comprometem com a utopia de uma formação inteira” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2015, p. 62) enquanto “passa pela pesquisa da prática, pela reflexão consciente a respeito do ser e do fazer docente” (ASSIS; MEDEIROS NETA, 2015, p. 3). Práticas que resultam dos saberes docentes, que não são neutros, pois se constroem historicamente, permeadas pelas relações sociais que se estabelecem na sociedade e exigem uma postura voltada para ações interdisciplinares, o que requer um equilíbrio entre a troca de conhecimentos e integração de conceitos e métodos.

Defendemos, então, que essa articulação deve fazer parte dos objetivos a serem perseguidos pelos docentes como condição para instrumentalizar o seu fazer. Isso implica também entender que práticas pedagógicas não correspondem somente a um conjunto de técnicas, mas tem relação, sobretudo, com o compromisso político do docente e, para que elas aconteçam baseando-se na perspectiva integradora, depende de um conjunto de variáveis, que limitam ou impedem a sua construção.

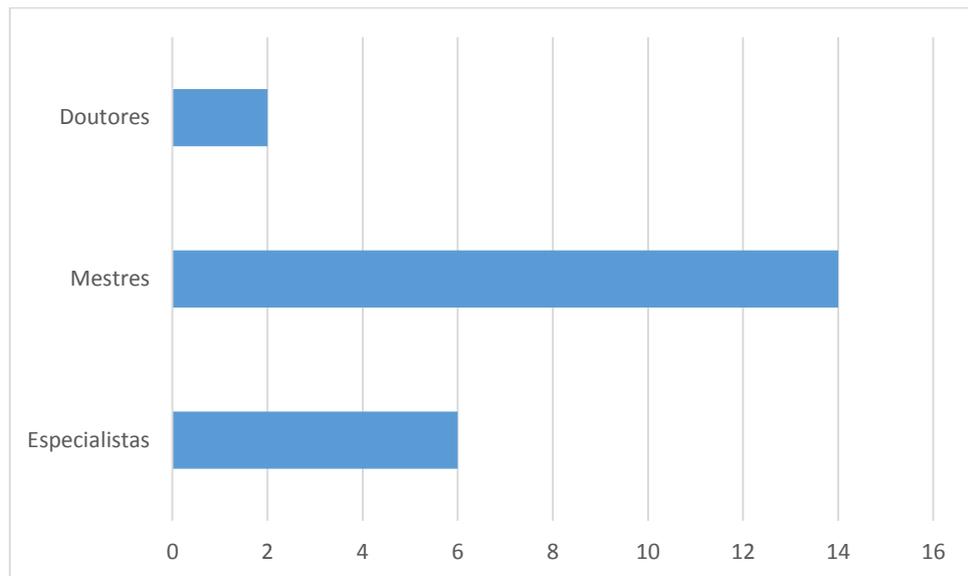
Na visão de Henrique e Nascimento (2015), um dos principais elementos que impedem a execução de práticas no ensino que se façam integradoras é a resistência do próprio corpo docente que alega complexidade e dificuldades no planejamento de tais ações.

Nesse aspecto, a formação do docente tende a ser fator condicionante da forma como ele irá direcionar o ensino e as práticas desenvolvidas. No grupo estudado, todos são bacharéis, sendo que 50% são bacharéis em cursos de engenharia (elétrica, mecânica e civil) e

os demais possuem bacharelado em cursos de ciência da computação, arquitetura e urbanismo e administração.

Em relação à titulação todos possuem algum nível de pós-graduação na área específica de formação inicial. Conforme podemos visualizar no Gráfico 2, 14 são mestres, 6 possuem especialização e 2 são doutores.

Gráfico 2 – Titulação dos docentes



Fonte: Adaptado do SUAP (2018).

Este dado nos remete a uma observação importante quanto à formação que esses docentes possuem para o exercício da docência, pois pelo levantamento feito pelo *lattes* de cada um, percebemos que os cursos de especialização, mestrado ou doutorado são relativos à sua área estrita de formação, o que não necessariamente está relacionado com a formação para o exercício da docência e para o desenvolvimento do saber pedagógico. Sabemos, como indicam as pesquisas, que “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz (CRUZ; VITAL, 2014).

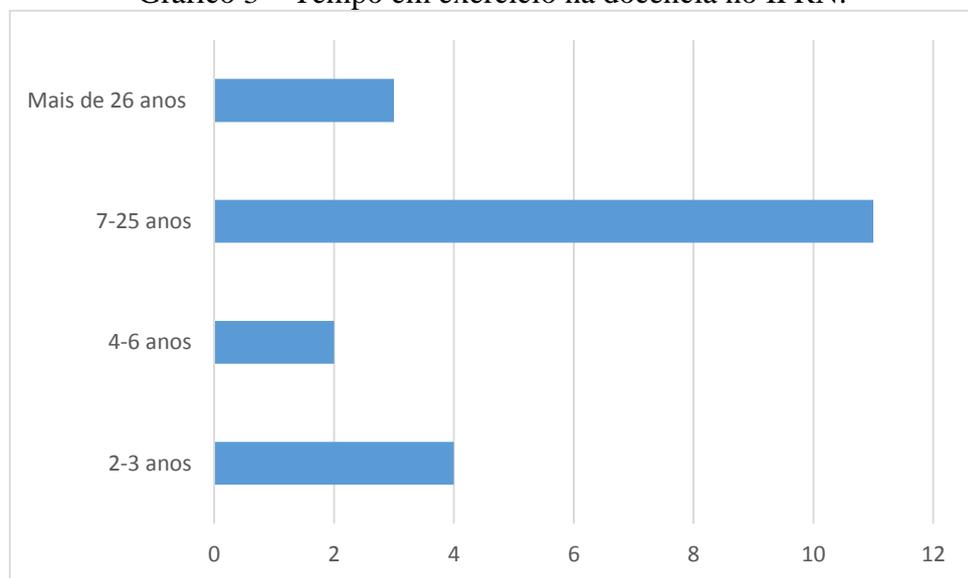
Para Oliveira e Silva (2012), a formação pedagógica deveria se transformar em pré-requisito para contratação de professores para a EP, no entanto, ainda prevalece uma certa valorização dos saberes específicos em relação à área de formação, como se, para tornar-se professor, somente esse conhecimento fosse suficiente ou que o tempo e o aprendizado para a docência fossem possíveis a partir da prática em sala de aula que se faz diariamente. Para elas, isso remete ao campo da formação docente e dos inúmeros desafios, entre os quais um deles residiria na necessidade de ampliar as discussões sobre o tema nos cursos de pós-graduação.

Isso foi, em algum momento, uma preocupação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quando da implementação de alguns cursos, no entanto, a ampliação mudou o foco da atenção que agora está mais voltada, em sua maioria, para a formação do pesquisador, o que faz com que os profissionais não licenciados não reconheçam o espaço da pós-graduação como relevante para sua formação pedagógica.

Oliveira e Silva (2012) ainda reforçam a inexistência de uma sistematização da formação docente para a EP, o que coloca a cargo do professor e das instituições a responsabilidade por essa formação, e ela nem sempre ocorre ou quando ocorre acontece de forma esparsa. Assim, o processo de autoformação que o docente procurará individualmente, será buscado por ele como estratégia de crescimento pessoal e profissional na carreira do magistério de acordo com a proposta de progressão de cada instituição (BURNIER, 2006).

O tempo de vida dedicado à docência também nos revela características cruciais quando se almeja o traçado do perfil docente sem DE no IFRN. Assim, podemos identificar que a maioria está no interstício de tempo que vai dos 07 aos 25 anos de atuação na instituição, conforme o Gráfico 3. Esse interstício de tempo, sintetizado no quadro 4, foi definido apoiando-se nos estudos de Huberman (2013).

Gráfico 3 – Tempo em exercício na docência no IFRN.



Fonte: Adaptado do SUAP (2018).

A maioria dos professores investigados vivenciou as mudanças incorridas a partir da transformação dos antigos CEFETS em Institutos Federais e as fases de transformação e expansão do IFRN em localização geográfica e em ofertas de ensino, o que de algum modo causou impactos em seu trabalho, pois exigia certos níveis de adaptação às novas exigências

institucionais. As ofertas de ensino se expandiram e agora, além do ensino técnico, os professores precisam atuar nos cursos FIC, Educação de Jovens e adultos (EJA), subsequente, graduação e licenciatura, além dos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Partindo disso, incorremos na necessidade de estudar também as diferentes etapas ou ciclos da carreira docente que caracterizam as diferentes fases vividas pelo indivíduo na profissão e podem nos revelar muito sobre o modo como este encara a docência, a forma como lida com a prática e constrói suas estratégias de atuação.

Destarte, o desenvolvimento na carreira é cumulativo e individual, na qual os níveis de autonomia e responsabilidade profissional tendem a crescer à medida que se avança nos estudos e se adquire novas experiências de trabalho. Nesse caso, características individuais, oportunidades, contexto social e econômico, condições de inserção no mercado de trabalho em determinados momentos, são determinantes do que poderíamos definir como ciclos profissionais (CASTRO, 2010).

Huberman (2013), em seus estudos, aponta a ocorrência de 5 ciclos, da qual ele toma como referência os anos de experiência na atividade profissional, esses ciclos serviriam também como indicativos para entender a forma como o professor age no seu exercício diário. Sintetizamos a abordagem do autor a partir do quadro abaixo, no qual relacionamos os anos na carreira, a fase a que correspondem e as características predominantes.

Quadro 4 – ciclos profissionais a partir de Huberman (2013).

<b>ANOS NA CARREIRA</b>	<b>FASES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
1 – 3 anos	Início na carreira	Fase da descoberta, da sobrevivência e da experimentação onde são explorados os contornos da profissão
4 – 6 anos	Estabilização	Fase do comprometimento definitivo, da independência, consolidação das habilidades e consolidação da prática pedagógica.
7 – 25 anos	Diversificação e experimentação	Fase com múltiplas facetas. Fase da busca de atualização, busca de novos desafios para não cair na rotina, ambição pessoal por cargos de maior autoridade e autonomia. Nesta fase também pode ocorrer momentos de incerteza e crise devido ao desencanto com a profissão e as escolhas feitas ao longo da vida, vivido geralmente em torno do 15º ao 25º ano na profissão.
25 – 35 anos	Serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo	Fase que pode envolver dois momentos e está relacionado com estados “da alma”. O nível de ambição desce, a confiança, a serenidade e o distanciamento afetivo dos alunos aumenta, ou tornam-se ainda mais prudentes, com resistência firme às inovações, ceticismo.

35 – 40 anos	Desinvestimento	Fase do recuo, desaceleração, investimento em interesses exteriores à escola. Esta fase também pode ocorrer no meio da carreira por desilusão com os esforços e resultados do seu trabalho.
--------------	-----------------	---

Fonte: Adaptado a partir de Huberman (2013).

Analisando o grupo de sujeitos que nos propusemos a estudar, percebemos a incidência maior de professores no terceiro ciclo, definido por Huberman (2013) como a fase da diversificação e experimentação, elucidado no quadro 4.

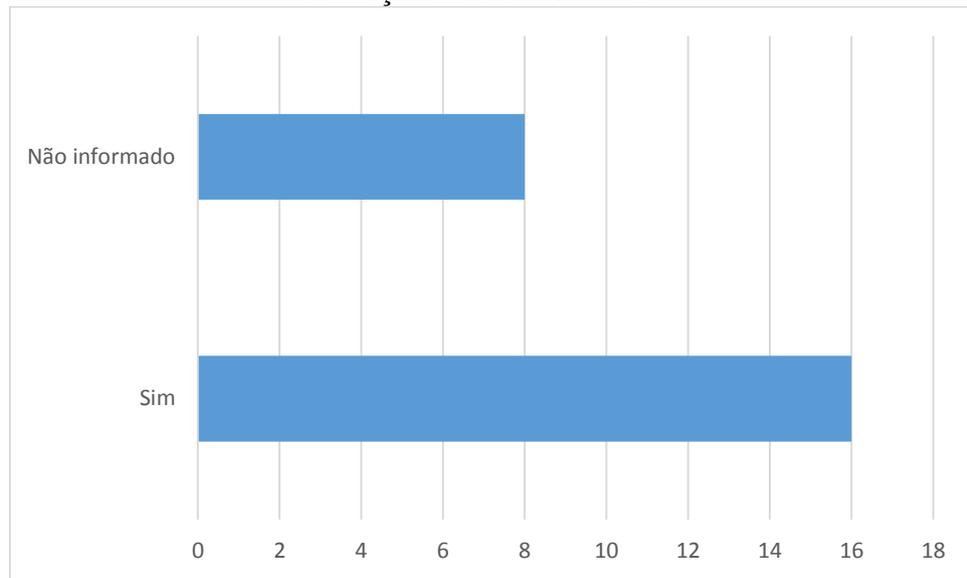
No entanto, cabe a ressalva, enfatizada pelo próprio autor em seus estudos sobre os ciclos de vida profissional dos professores, de que essas fases não são estáticas e não são vivenciadas pelos docentes sempre na mesma ordem, pois tem relação direta com os antecedentes à docência, o percurso e a trajetória pessoal do professor. O que significa que não podemos simplesmente considerar que um determinado grupo apresente as mesmas características a partir dessa definição, somente baseando-nos no tempo da experiência sem ouvir a voz do sujeito e compreender suas particularidades, limitando a nossa análise por esse viés.

Partindo para uma das características que conferem certo grau de similitude e proximidade entre os sujeitos, tratamos do exercício concomitante da docência com outro vínculo de trabalho.

Para ter acesso a tais dados foi necessário recorrer à plataforma *lattes*, buscando e analisando individualmente cada currículo.

Conforme se pode visualizar no Gráfico 4, o levantamento apontou que 16 professores possuem vínculo de trabalho concomitante à docência em suas áreas de formação ou áreas afins. Eles estão em quase 100% dos casos vinculados a outro órgão ou instância no serviço público. Somente 2 docentes exercem vínculos de trabalho vinculados a outra instituição de ensino atuando também como docente. Nesse caso, um desses docentes também exerce atividade de trabalho externa vinculada a sua profissão de formação inicial.

Gráfico 4 – Concomitância de trabalho nas áreas de formação ou áreas afins à formação inicial dos docentes



Fonte: Adaptado do SUAP (2018).

Esse foi para nós o dado mais difícil de ter acesso, pois muitos não procedem a atualização do currículo *lattes* com frequência e alguns não alimentavam a base de dados desde 2010. Ainda buscamos mais informações sobre este aspecto através do e-mail institucional, consultando individualmente cada docente, porém na maioria dos casos não obtivemos respostas, o que significa que esse número pode ser maior do que o mensurado.

Devemos considerar, na análise que por hora empreendemos, que esse vínculo de trabalho exterior “contribuirá fortemente na construção de significados para a docência” (BURNIER, 2006, p. 7) e não se pode ignorar tais experiências, pois são nesses espaços que muito da visão de mundo do profissional é construída, que os sentidos do trabalho emergem e suas identidades são definidas e redefinidas (BURNIER, 2006; NEGRINI; CRUZ, 2008).

Estamos, portanto, diante de um grupo que, embora heterogêneo, carrega pontos de similitudes que serão o fio condutor de nossas análises na problemática em torno da qual se situa o estudo.

Visando dar sequência às fases da pesquisa, realizamos contatos com todos os sujeitos via e-mail, no qual justificávamos e explicávamos os objetivos da pesquisa ao mesmo tempo em que realizamos o convite para participar e contribuir. Dos 22 professores, apenas 12 nos retornaram os e-mails aceitando participar. Um deles não poderá compor o grupo de entrevistados, pois passou a ser DE em data posterior ao levantamento inicial dos dados, restando-nos 11 sujeitos, dos quais 6 estão lotados no CNAT; 3, estão no *Campus Mossoró*; 1, em Parnamirim; e 1, no *Campus São Gonçalo do Amarante*.

Seguimos, na próxima seção, apresentando os resultados da pesquisa empírica a partir das vozes desses docentes, certos de que há muito a que compreender sobre esse grupo específico na Instituição.

#### **4 ENTRE CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS: O DISCURSO DO DOCENTE NÃO LICENCIADO E SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN**

Nesta seção, pretendemos analisar, a partir do discurso dos sujeitos da pesquisa, as concepções e saberes que norteiam a prática no ensino da Educação Profissional dos docentes não licenciados e sem DE que exercem atividades de trabalho em concomitância ao exercício da docência.

Diante das muitas possibilidades de percurso pensadas para a pesquisa em tela, a definimos enquanto pesquisa qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica e documental e os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas com sete docentes de quatro *campi* distintos que se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, os dados obtidos inicialmente nos apontaram 22 docentes que se encaixavam nas variáveis definidas previamente, no entanto, apenas 12 nos retornaram os e-mails após o convite para participação. Destes 12 docentes, 1 não pode participar em virtude de ter entrado para o regime de DE durante a pesquisa. Outros 3 professores não retornaram o contato para marcação do dia da entrevista e um deles alegou que não teria tempo disponível, devido a sua agenda superlotada. Assim, conseguimos aplicar as entrevistas para sete docentes que trouxeram dados relevantes sobre a temática em questão, que logo serão explanados e analisados com mais detalhes.

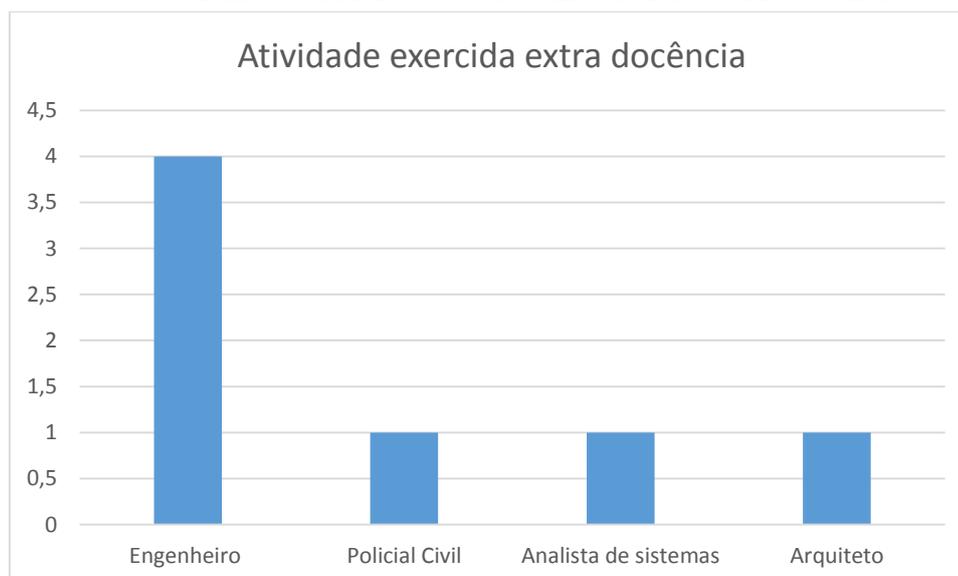
Dos entrevistados, todos são do sexo masculino, 5 são engenheiros e 2 são bacharéis em áreas específicas e apenas um deles não exerce atividade de trabalho extra docência em área estritamente vinculada a sua área de formação. Com relação à formação, 1 é especialista, 4 são mestres e 2, doutores. Seis atuam em concomitância com a docência no IFRN em outro órgão do serviço público e 1, de forma autônoma, na iniciativa privada, conforme sintetizamos nos gráficos 5 e 6. O Gráfico 6 demonstra que a maioria dos professores entrevistados atua na área específica da engenharia.

Gráfico 5: Natureza do vínculo de trabalho extra docência



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Gráfico 6: Atividade de trabalho exercida extradocência



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Para facilitar a compreensão e preservar o anonimato dos sujeitos optamos por codificar cada um deles, sistematizando o modo como irão aparecer no texto de acordo com a sequência em que foram realizadas as entrevistas, portanto, trataremos os sujeitos pela sigla “PROF”, seguida do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Nesse percurso analítico, utilizamos como base para análise dos dados o método da Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2016). Com base neste método de análise, formulamos categorias empíricas identificadas a partir do discurso dos professores com apoio das categorias teóricas definidas previamente. Essas categorias foram

sistematizadas a partir de um processo de unitarização dos textos resultantes dos discursos, identificando a frequência de ideias, para assim estabelecer diferentes níveis de categorização, destacando elementos correspondentes às “unidades de sentido”, bem como às “categorias iniciais, intermediárias e finais” (MORAES; GALIAZZI, 2016). Esse movimento nos forneceu os dados necessários à análise qualitativa com vistas a construirmos uma síntese interpretativa e compreensiva da relação que estes professores estabelecem entre as atividades de trabalho extradocência e a atuação na docência propriamente dita e como eles conseguem analisar a sua imersão nesse processo.

A partir da análise dos dados das 7 entrevistas, foram delineadas categorias empíricas com base nas unidades de registro previamente identificadas, que foram agrupadas de modo a facilitar a análise. Nesse movimento, podemos agrupar os textos decorrentes da codificação em macro e micro categorias.

A partir da ATD, foi possível construir um ciclo analítico que envolveu construções, desconstruções e reconstruções facilitando uma nova compreensão do objeto. Feito isso, passamos à análise das categorias com a profundidade que o estudo exigiu, buscando articular a perspectiva histórica e de totalidade que envolve este grupo particular de docentes.

Importa mencionar que as categorias que direcionaram a análise foram estrategicamente pensadas a partir das questões que nortearam a pesquisa, embora, por se tratar de um estudo exploratório, tenha exigido constantes mudanças ao longo da elaboração e até mesmo da apropriação dos resultados. As macrocategorias delimitadas giraram em torno do trabalho docente, formação humana, saberes específicos para a EP, saber da experiência extradocência, relação teoria e prática, limites na atuação do docente sem DE e contribuições da concomitância de trabalho no processo de ensino.

#### 4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES A PARTIR DO DISCURSO DO PROFESSOR NÃO LICENCIADO E SEM DE NO IFRN

O nosso esforço analítico a partir dos dados empíricos parte das representações que os sujeitos da pesquisa construíram para a EP ao longo da sua trajetória de inserção neste campo. Estas representações necessariamente assentam-se na definição da EP enquanto possibilidade de formação que supostamente encaminha o aluno de forma mais rápida ao mercado de trabalho, numa visão claramente reducionista dessa modalidade educacional.

Sobre a função que a EP assume no atual cenário os docentes ressaltam:

A educação profissional tem uma função social importantíssima no contexto das transformações sociais à medida que propicia aos formandos a oportunidade de capacitação para a inserção no mundo do trabalho, que é altamente competitivo e excludente. [...] a inserção dos egressos será melhor efetivada, sob melhores condições de trabalho e renda, principalmente para as classes menos favorecidas (PROF1).

Acho que é proporcionar uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho em áreas específicas com aplicação de tecnologias, contribuindo pra uma melhoria da qualidade dos bens e serviços que a sociedade precisa [...]. ela tem como função melhorar a qualidade dos serviços prestados para a sociedade como um todo, nós estamos aqui para formar profissionais, formar técnicos, tecnólogos e etc. com essa função (PROF4).

Ela tenta formar profissionais para botar no mercado de trabalho e consegue, consegue, porque é aquela coisa como tem poucos que formam, se forma bem ou mal, mas tá formando (PROF5).

Função primordial. Existe uma escassez de profissional técnico qualificado no mercado local, que a educação profissional pode suprir (PROF7).

Nesse caso, pensar a função da EP no atual cenário atrelada à inserção no mercado de trabalho, confronta-se com a possibilidade de uma educação progressista e transformadora, o que acaba prejudicando o processo de ensino que tenderá a ser executado visando de modo precípua este objetivo. Isso tende a transformar o docente em um mero executor da política de ensino sem qualquer confronto ou questionamento.

No entanto, percebemos que há uma certa homogeneidade em torno dos discursos e os docentes identificados como PROF2 e PROF3 também compartilham de posicionamento semelhante. O primeiro afirma que a formação na EP garante aos alunos formados um espaço quase que certo no mercado e o outro associa a Educação Profissional como oportunidade de crescimento e de inserção no mercado para as classes menos favorecidas, enfatizando que as escolas técnicas no geral, e o IFRN em particular, acabariam sendo a possibilidade de crescimento e de oportunidade para muitos alunos que não teriam outras oportunidades, aproximando-se da concepção também defendida pelo PROF1, conforme citação acima, quando relaciona a efetividade da educação profissional para aumentar a renda das classes menos favorecidas.

Ainda, na visão do PROF6, a EP poderia viabilizar:

uma renda um pouco melhor pra essas pessoas que provavelmente não teriam oportunidade, que se não fosse a formação dos institutos federais teriam... normalmente seriam os “peões”, seriam as pessoas que não teriam... teriam salários mais baixos e qualificações mais baixas (PROF6).

Há, portanto, uma evidência na fala desses docentes, a de que além de atender às supostas necessidades do mercado, a EP teria papel fundamental para garantir a sobrevivência das classes subalternas como se este modelo de ensino permitisse uma formação capaz de garantir-lhes a possibilidade do aprendizado de uma profissão, e, com isso, o acesso e a possibilidade de competir em pé de igualdade por uma vaga no mercado. Isso reforça a visão assentada na perspectiva da dualidade educacional, pressuposto clássico que conforma historicamente um lugar diferenciado entre as classes sociais no acesso às modalidades de ensino, a partir de uma visão pragmática e economicista da educação. Nesse caso, percebemos que o discurso docente não rompe com a dicotomia do atraso em relação ao lugar diferenciado das classes sociais nas políticas de educação e reproduzem, embora que inconscientemente, a lógica dessa dualidade/separação.

Nessa perspectiva, a educação não estaria voltada aos interesses da classe trabalhadora e sim aos interesses produtivos e ideológicos do mercado e do capital.

Nessa lógica, Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) evidenciam que as sucessivas reformas pela qual passou a EP ao longo da história lhe conferiu em vários momentos o status de “ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior” aproximando-se daquilo que o PROF6 aponta acima. No entanto, para as autoras, esse pensamento reside no senso comum da sociedade e no pensamento hegemônico do governo e do empresariado, e não deveria ser reproduzido pelos profissionais da educação, todavia prevalecem dificuldades políticas e conceituais que nos direcionem para uma Educação Profissional integrada à educação básica e calcada necessariamente em pilares da formação humana e politécnica.

Assim, as autoras apontam que:

Do ponto de vista prático [...] os educadores brasileiros do ensino médio e da Educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação *omnilateral* e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 35).

Isto posto, percebemos a dificuldade presente no ideário do professor de entender a EP a partir de um viés crítico, não conformativo e problematizador, permanecendo as análises no campo da superficialidade, desconsiderando todo o contexto social, econômico e político da qual faz parte. Embora, nesse caso, também devemos considerar que, nas entrelinhas do discurso de alguns docentes, exista uma certa contradição em torno do papel que se atribui à

EP. Isso porque o PROF4, por exemplo, fala sobre a “função de melhorar a qualidade dos serviços prestados para a sociedade como um todo”, demonstrando que existe uma certa preocupação em direcionar a EP para atender às necessidades da sociedade, pelos avanços tecnológicos que se produzem nesse âmbito. Além dele, o PROF1 também assinala que a EP poderia conduzir o sujeito “a patamares mais elevados de desenvolvimento social”, o que sugere a possibilidade de uma educação que permita ao sujeito compreender-se enquanto cidadão crítico e pensante, extrapolando o viés tecnicista. No entanto, a visão inerente à cultura do mercado acaba sendo mais representativa e um dos docentes chega a elucidar “a importância de se criar uma cultura de empreender [que] também deveria ser intensificado junto ao corpo discente” (PROF7), reafirmando a lógica da educação pensada para a classe trabalhadora no contexto dos projetos societários em disputa.

Outro aspecto necessário que merece ser abordado, ainda com relação a essas definições traçadas pelos docentes quando se trata da EP, é a conotação que a categoria trabalho assume. Nesse caso, o trabalho é entendido apenas no seu sentido histórico e atrelado às necessidades produtivas do sistema, vinculado à perspectiva do emprego e não da produção da vida humana. A tônica do trabalho e do mercado, nesse sentido, é alimentada durante todo o discurso docente em 100% das entrevistas, embora, em alguns momentos, os sujeitos da pesquisa tenham a preocupação de efetivar o seu discurso de forma mais branda e reflexiva.

Devemos observar que 6 dos 7 sujeitos entrevistados têm histórico de atuação com mais recorrência nos cursos do subsequente, o que, em tese, poderia servir como estratégia para justificar um ensino mais instrumentalista já que entendem estes cursos a partir de uma proposta estritamente técnica. No entanto, o subsequente deve extrapolar esse sentido devendo ser constituído, conforme o próprio PPP do IFRN, “sob a ótica da autonomia pedagógica, sob a égide de princípios pedagógicos libertários e sob um formato crítico norteado pela emancipação e pela formação cidadã” (IFRN, 2012, 108). Isso, portanto, requer entender as estratégias formativas enquanto possibilidade de formação articulada e ampla daqueles que os demandam.

Desse modo, embora concordando com uma formação mais ampla, o PROF5 entende que a formação que se processa nas escolas técnicas deve atender e se preocupar com as necessidades dos alunos e do mundo produtivo, enfatizando que “o mercado de trabalho ele não tá... ele está mais preocupado com a sua capacidade técnica do que sua conscientização política né?!”. Seguindo essa lógica, o PROF6 entende que a EP seria uma possibilidade para o acesso com mais qualidade ao ensino superior, mas também destaca que seria uma opção intermediária para aqueles que não verticalizam para a graduação. Assim, a formação técnica

teria a função de preencher uma lacuna no mundo da produção para as empresas que querem economizar com a contratação de sua mão de obra, e os técnicos estariam nesse patamar, entre a mão de obra de base e a mão de obra especializada. Segundo ele:

Se o aluno estaciona ali no ensino profissional e não verticaliza pra o ensino superior o papel dela [educação profissional] na minha avaliação é da formação daquela mão de obra necessária “pras” empresas que necessitam, por exemplo, de um técnico em edificações. Que precisa de uma pessoa que não tenha um alto salário de um engenheiro. Enfim, tem o salário mais baixo (PROF6).

O professor, nesse caso, talvez não consiga perceber, mas acaba destinando um lugar específico para a classe que acessa essa modalidade de ensino, pois naturaliza o lugar de cada sujeito nas relações de produção. Portanto, entender a formação do indivíduo atrelada à concepção de atendimento das demandas e necessidades do mercado apresenta um viés de crueldade para a classe trabalhadora, a medida que tende a justificar que a não inserção nos postos de trabalho seria pela falta de formação/capacitação e não pela própria lógica de reprodução do sistema capitalista na era da globalização, da mundialização dos capitais, da microeletrônica, que contribui para expulsar contingentes populacionais da oportunidade do trabalho e promovem a degradação do ser humano.

Todavia, embora a crítica ao posicionamento em destaque nas falas dos sujeitos seja necessária, não podemos deixar de enfatizar que não há na formação destes profissionais elementos que possam subsidiar discussões que proporcionem aos docentes os conhecimentos inerentes ao campo específico da EP como estratégia formativa, que extrapola os limites de uma formação apenas para o exercício de atividades produtivas, principalmente quando tratamos da formação do professor bacharel que alimenta o ideário de que a sua função na EP é ensinar a fazer, capacitar o aluno para a prática.

No entanto, mesmo na ausência desses conhecimentos, partimos do pressuposto de que é necessário pensar uma proposta de educação contra-hegemônica que dê conta de todas as dimensões da vida e capacite os sujeitos para serem seres pensantes, críticos, propositivos e questionadores da atual ordem. Para tanto, o papel do professor é essencial, pois ele deverá atuar enquanto mediador desse processo.

No caso específico do IFRN, os documentos institucionais, como o PPP e PDI, apontam a formação humana como prerrogativa essencial à formação do alunado em qualquer de suas ofertas.

Entender, portanto, o significado da concepção de formação humana presente no imaginário docente é condição necessária para compreender o direcionamento da sua prática cotidiana e a forma como colaboram nesse processo, pois defendemos a tese de que eles são instrumentos essenciais para o sucesso da formação sob bases mais progressistas.

Assim, conforme discutido na seção 1, elencamos a estratégia da educação ancorada nos pilares da formação humana entendendo-a como uma educação com vistas à emancipação do sujeito, que articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura possa se conscientizar das determinações que permeiam a sociedade no campo social, histórico e político. Além disso, está presente na função social do IFRN como premissa básica do ensino ofertado na instituição.

Quando questionados sobre a temática da formação humana todos tiveram dificuldade para responder e 2 afirmaram não ter clareza do que se tratava, mas arriscaram uma definição. Então, assim se expressaram:

Poderíamos abordar de forma sintética e generalista que a formação humana possua como principal significado a busca permanente pelo aprimoramento das pessoas e da sociedade (PROF1).

Então, assim a gente tenta passar alguns valores... assim... e aí não é uma coisa que eu faço com rotina, mas quando acontece alguma coisa na sociedade assim de forma que é muito, é muito né... evidente, assim, aí nessas horas eu tento, eu “quebro” a aula em alguns momentos e aí eu provoco “o quê que vocês acham sobre esse assunto? vocês viram isso?” (PROF2).

Uma das disciplinas que a gente tem, e que o pessoal licenciado não participa muito são os estágios também. Então a gente tem muita dificuldade com... de aluno que vai para o estágio ele não sabe se comportar como pessoa, como ser humano. [...] então a parte humana que eu imagino seja essa, é a parte de orientação de como ele se portar numa empresa, a parte de orientação de como ele produz... (PROF3).

A formação humana eu acho que é a questão da disciplina, a educação não no sentido lato, mas naquele sentido que se aproxima mais da disciplina mesmo dos... vou até usar um termo meio antiquado, dos bons costumes, do relacionamento com o próximo, da ética, enfim dessas questões básicas que regem o relacionamento humano (PROF6).

A formação humana é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se é adquirido desde a infância, dentro do seio familiar, mas que é aprofundado dentro da vida acadêmica. [...] Aprender a seguir regras, normas, diretrizes, entender as várias culturas empresariais existentes, ter conhecimento de ética, boa conduta e maturar o trabalho em equipe, são alguns pontos que podem ser intensificados (PROF7).

O que ficou evidente é que os docentes entrevistados não conseguiram ainda um nível de clareza, conhecimento epistemológico e conceitual que lhes possibilite definir o que seria a formação humana, ou como poderiam direcionar sua prática no ensino atrelada a ela. Nesse limiar, eles definem a formação humana em sua maioria como algo relacionado ao bom comportamento humano ou a ações de caráter social e humanitário ou, ainda, a atitudes comportamentais no ambiente de trabalho.

Contudo, embora na prevalência de um discurso controvertido com ausência de uma definição clara e concisa, existe nas entrelinhas dos discursos alguns pontos que nos remetem a pensar enquanto uma visão mais ampliada da formação intelectual do sujeito, ou seja, embora a definição não esteja tão clara em seu universo, eles demonstram que existe em seu pensamento algo que se aproxima dessa proposta e, nesse caso, entendemos que haveria a necessidade de ampliar as discussões e debates em torno da temática, a fim de fazê-los melhor compreendê-la na prática.

Cabe ainda a ressalva de que a formação humana não é algo simples para ser apropriada e realizada, haja vista que a escola não está inerte à lógica do sistema que tem outra perspectiva para a educação da classe trabalhadora. Nesse sentido, Ciavatta nos alerta que “a cultura do trabalho se contrapõe a uma educação plena, pois é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, [...] escoimadas da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais” (CIAVATTA, 2016, p. 151).

As reflexões insurgidas até aqui sugerem a necessidade de compreender o amplo espectro da formação humana não somente no espaço limitado da escola ou do pensamento do professor, pois, embora exista claramente a referência e a defesa desse princípio nos documentos institucionais do IFRN ou mesmo na literatura, isso não é suficiente, porque o professor ainda não se apropriou desse debate.

Além disso, um dado que merece destaque, encontrado nas vozes dos sujeitos entrevistados, diz respeito ao lugar que estes professores situam a formação humana no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Um deles enfatiza que a escola não prepara, mas também não cobra do professor das áreas técnicas que ele trabalhe aspectos relacionados ao desenvolvimento humano em suas aulas, outro já acredita que existem disciplinas que deveriam assumir com maior dedicação esta demanda evitando que as disciplinas técnicas percam o foco. Assim eles se expressam:

Então isso aí são questões que permeiam, mas tem disciplinas que são específicas para essas questões que são mais da condição do indivíduo

enquanto sujeito menos... é... com... mais suscetível à pressão do capital e do mercado, num é?! (PROF1).

Acredito que tenha aulas de... acho que deve ter aula de filosofia que aí toca mais né?! São as disciplinas mais, mais humanas. Na minha em particular que é muito técnica se eu quiser entrar no primeiro dia de aula até o último e não falar sobre aspectos humanos, do dia a dia, da sociedade, confesso que eu não seria cobrado por isso (PROF2).

Embora os professores que assim se expressam se preocupem em apontar que esta visão é muito nefasta para o processo de ensino, não deixam de concordar em partes com tal prerrogativa, o que afasta do professor a responsabilidade com a formação em seu sentido mais amplo, haja vista não se reconhecerem como partes essenciais desse complexo processo formativo.

Na proposta de Kuenzer (2000), compreender a concepção de formação humana exige que se:

Tome por princípios a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e a produção do conhecimento de forma continuada (KUENZER, 2000, p. 19).

Percebemos o grau de dificuldade presente no discurso docente em se apropriar desses elementos e muito mais em reconhecer que precisam ter clareza do que se trata, para poder construir sua prática no ensino de forma articulada, distanciando-se de um discurso perverso e pouco crítico em relacionar a formação que se oferta na EP, atrelada à concepção fortemente expressa nas relações entre capital e trabalho, que determina o espectro de classe para cada etapa formativa.

Em relação ao apontado por Kuenzer (2000) sobre a “produção do conhecimento de forma continuada”, um dos entrevistados se posiciona nesse sentido, entendendo que para o professor que articule sua prática à concepção de formação humana caberia incentivar o aluno a buscar incessantemente o conhecimento, mesmo após sua saída da escola. O entrevistado conseguiu trazer elementos essenciais para a discussão da temática da formação humana, embora caiba a ressalva de que formulou sua resposta previamente e leu na hora da entrevista:

O primeiro aspecto dessa formação humana é fomentar no aluno esse posicionamento, essa visão crítica de onde ele está inserido. Tem o segundo ponto que eu vejo também como formação humana é que esse nosso aluno [...] a gente consiga despertar nele a capacidade do aprender a aprender que está nos nossos documentos e eu acho que isso realmente faz muito sentido. Não são esses dois anos que vão formar o aluno. Nesses dois anos a gente

tem que colocar condições, tem que proporcionar ao aluno condições básicas dele continuar esse aprendizado ao sair da instituição, é o que os teóricos falam do aprender a aprender (PROF4).

O PROF4 entende que uma das formas pela qual o professor poderia contribuir para promover, em sua prática, a formação humana, passa necessariamente pelo movimento de construir no aluno o desejo da busca incessante pelo conhecimento, embora nesta situação ele tenha relacionado com o conhecimento específico da profissão que o discente irá exercer. Para Asbahr e Sanches (2013), a escola como lócus da transformação social exige que o professor necessariamente tome este posicionamento como uma responsabilidade a ser perseguida:

Uma das responsabilidades do professor é levar o aluno a querer aprender, pois esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o desejo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores (ASBAHR; SANCHES, 2013, 45).

Este pressuposto de despertar no sujeito a capacidade de autonomia intelectual é princípio defendido por Gramsci (2001) quando fala que os valores fundamentais da escola unitária, de cunho humanista em sentido amplo, devem ajudar a construir a autodisciplina intelectual e a responsabilidade autônoma de cada sujeito:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Destarte, percebemos que existe uma lacuna epistemológica a nortear o discurso do docente da área técnica sobre o campo de inserção do seu trabalho e sobre a estratégia de formação ampliada com vistas a formar para além do técnico o cidadão. É notório, no discurso docente, que a prioridade na visão deles será sempre do técnico, pois entendem ser esta a função precípua da EP:

Eu não estou pregando aqui que a gente forme um bocado de alienados, mas se a gente não pode é... a gente tá formando técnico, a prioridade é o técnico, subsidiariamente a gente forma o cidadão ou conjuntamente sei lá como é que vou dizer, mas eu não posso deixar e nem tão pouco botar em segunda, terceira prioridade a formação do técnico. [...] os cursos subsequentes inclusive tinham que ter técnico total, tem que ter um zelo imenso pra formar técnicos bons que a gente conseguisse empregar no mercado de trabalho e levasse o nome da escola pra que o empresário que contratou um venha

buscar outros, essa preocupação é que eu vejo que... A gente tem que ter um maior zelo né?! (PROF5).

Neste trecho, o professor é enfático no seu posicionamento em defesa da prioridade da qualificação técnica sem muita propensão ao discurso da formação intelectual. Nesse caso, embora não despreze essa formação intelectual crítica, ressalta que ela deverá vir em plano secundário ao que ele considera ser objetivo da escola. Este mesmo docente ainda retoma em outro trecho da entrevista que se deixarmos de priorizar a parte técnica tiraríamos das escolas técnicas federais o fundamento próprio que justificou sua criação e evolução ao longo da história.

Assim, refletimos que habita no discurso docente um abismo em termos não somente conceituais ou epistemológicos, mas também político, no que condiz à função da EP, suas transformações no cenário social controverso, e a proposta de uma educação ancorada nos pilares da formação humana. É necessário, portanto, que se crie um ambiente de discussão na própria instituição e nos espaços de formação inicial e continuada com vistas a uma apropriação por parte destes docentes das particularidades que ensejam o campo de atuação da EP. No entanto, cabe a ressalva de que estimular o entendimento da amplitude que permeia o espaço formativo da EP e a funcionalidade desta para a transformação social, não é uma tarefa fácil, pois envolve valores e posicionamento político dos profissionais que ali estão.

#### 4.2 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO, OS SABERES E A DOCÊNCIA NA ÁREA TÉCNICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A VISÃO DOS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SEM DE NO IFRN

Buscamos analisar a forma como estes professores compreendem a sua atuação, o seu papel nesta modalidade de ensino, além de identificar, na sua visão, quais seriam os saberes por ventura necessários para garantir um ensino técnico de qualidade.

Observamos que o discurso recorrente destes profissionais apresenta o professor como um mediador do ensino em sala de aula, na interlocução com o conhecimento que julga necessário o aluno dominar quando chegar ao mercado de trabalho. Para eles, existe uma responsabilidade que o professor deverá assumir para garantir que os conhecimentos adquiridos pelos alunos sejam necessariamente aqueles que lhes servirão nas etapas de trabalho na indústria, quando deixarem a escola. Nesse sentido, tendem a enfatizar a importância de o docente manter o vínculo com o mercado de trabalho, com as unidades

empresariais, pois entendem que só assim poderiam compreender quais as reais necessidades do mercado e facilitar a mediação da aprendizagem. Assim, eles mencionam que:

A formação e atuação do docente devem se proceder em sintonia com as demandas que o processo de transformações no mundo do trabalho impõe. (PROF1).

O docente ele tem uma responsabilidade de ver esse cenário lá fora, [...] ter essa leitura do que é que é o mundo do trabalho mesmo exige lá fora e buscar aqui dentro da Instituição, no ambiente acadêmico, aperfeiçoar esse processo de ensino e aprendizagem, de como o curso tá montado pra preparar esse aluno. [...] ele não deve somente receber aquele plano de curso e cumprir aquele plano de curso, acho que ele tem essa função de ler o que é que tá acontecendo lá fora e buscar a adaptar o curso (PROF4).

Apesar de uma excelente qualificação dos nossos docentes, ainda existe uma dificuldade em integrar os conteúdos com as necessidades de mercado. Existe uma defasagem entre o que a Instituição disponibiliza e o que o mercado requer (PROF7).

O posicionamento ora evidenciado mostra que estes professores acabam tendo uma visão muito limitada em relação ao seu papel enquanto docente, pois entendem que estariam atuando para facilitar e mediar o processo de ensino, numa clara tendência de formar o aluno o mais próximo possível daquilo que supostamente o mercado espera ou demanda. Este posicionamento assenta-se numa visão muito limitada acerca da categoria trabalho que, destituída do seu viés ontológico, é compreendida somente na perspectiva do emprego, ou seja, limita-se à perspectiva formativa enquanto treinamento.

Essa constatação confronta-se com a abordagem defendida por Kuenzer (2011, 2013) que, qualificando o trabalho docente como trabalho imaterial, infere que este apresenta certa autonomia frente às demandas exigidas pelo capital. Para a autora, o trabalho do professor apresentaria um viés de contradição, pois a depender da forma como este execute sua função poderia servir tanto para atender aos anseios do capital, como também à transformação da realidade social, através de uma perspectiva de formação crítica ofertada ao seu alunado. No entanto, percebemos que o professor bacharel, sem DE, e que está em contato direto com o mercado de trabalho além da docência, acaba tendo uma visão de que sua missão estaria relacionada apenas à formação técnica no sentido estrito do termo e que a sua ligação com o mercado representaria a personificação do profissional técnico capacitado para colaborar na formação do aluno que almeja ingressar no mercado.

Como nos explica Urbanetz (2011), essa lógica poderia estar assentada na “força da ideologia da pedagogia empresarial, quando as concepções de habilidades e competências invadem o campo da formação, [...] sob a alegação da garantia da empregabilidade enquanto

resultado da ação individual (URBANETZ, 2011, p. 14706). Ou seja, nessa perspectiva, os docentes entendem que capacitar melhor o aluno para se encaixar naquilo que o mercado espera de um profissional garantirá a sua inserção neste espaço. O problema reside na dificuldade que este professor tem de identificar as forças sociais que permeiam esse universo, que numa perspectiva de análise no campo da totalidade é capaz de perceber que essa visão tende a culpabilizar unicamente o indivíduo pela sua condição de competitividade e eficiência.

Os docentes entrevistados encaram o papel do professor como agente impulsionador da formação técnica do sujeito e, em nenhum momento das falas, sentimos que houve a preocupação em direcionar o sentido desta formação a partir de uma visão mais crítica ou ampliada. As suas preocupações situam-se no campo do saber fazer e, embora tenham ciência da necessidade do aprendizado pedagógico para direcionar o processo de ensino, acreditam que a sua capacidade de interligar os conhecimentos teóricos específicos com a vivência de trabalho no mercado para além da docência sejam suficientes.

Um dos docentes é enfático neste sentido reforçando que, para o professor garantir uma boa formação do aluno, ele necessariamente deveria saber fazer aquilo que se propõe a ensinar. Para ele “a função do professor é passar o conhecimento, mas ele só passa o que ele tem, não adianta a gente ficar discutindo a ferramenta pedagógica, a metodologia tal, tal... se ele não tiver conhecimento né?!” (PROF5). Nesse caso, o conhecimento que o professor acredita que todos os docentes das disciplinas técnicas da EP deveriam ter trata-se do conhecimento específico da sua área, reforçando ainda mais a visão de uma formação assentada no desenvolvimento da capacidade técnica do sujeito, sem a necessária compreensão de que a EP perpassa essa visão restritiva. Embora numa visão muito radical e não explorada pelos outros colegas com tanta ênfase, o mesmo docente chega a afirmar que:

[...] tem pessoas que diz que o importante é formar o cidadão num sei o que... meu amigo o mercado ele quer o técnico (risos). Se ele contrata um topógrafo ele quer que o cara chegue lá e saiba fazer topografia, saiba fazer um levantamento de campo, se ele contrata um laboratorista ele quer que o cara chegue num laboratório e saiba fazer todos os ensaios, ele não tá contratando cidadão não (PROF5).

É notório, portanto, que existe uma visão deturpada em torno da função que o docente deveria assumir no campo de atuação da EP, desconsiderando aspectos relacionados à função social da instituição, a qual está vinculado e a concepção de formação humana que tanto se defende e se busca garantir. Nesse sentido, é importante que o docente compreenda que

formar o cidadão não é contraditório a formar o técnico, a formação mútua é possível e essencial e é o que está previsto nos documentos do IFRN.

O trabalho docente, ao invés de assumir-se enquanto contraditório, transformador, segue na lógica de atender demandas que só interessam ao capital, sem o exercício da crítica, sem o compromisso ético do ensino de maneira articulada e integrada, fazendo com que os próprios alunos absorvam esse discurso, principalmente aqueles que buscam o nível subsequente, campo de maior atuação dos professores entrevistados. O PROF 2, por exemplo, enfatiza que o aluno deveria aproveitar o espaço da sala de aula e a figura do professor para construir o saber a respeito daquilo que está estudando, pois no mercado de trabalho competitivo teria dificuldades para conseguir aprender e se virar sozinho, reforçando mais uma vez a tese de formação como treinamento.

Esse posicionamento é criticado por Gramsci (2001) quando fala sobre o papel do professor na construção do que ele denomina de escola unitária, conforme apontamos na seção 1. Para Gramsci, a função do professor é mediar as etapas do ensino do aluno colaborando para sua transformação e maturidade intelectual, portanto, ele afirma que “um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos” (GRAMSCI, 2001, p. 45).

Dessa forma, acreditamos que a transformação de tais discursos perpassa necessariamente a ausência de formação para a docência destes profissionais e a equivocada compreensão da função da EP e das concepções que norteiam esse campo do ensino, pois como nos explica Silva (2014), a formação docente para a EP, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, exigiria necessariamente uma revisão na forma como ela acontece já que hoje encontra-se “fundamentada na pedagogia das competências e na lógica do mercado” (SILVA, 2014, p. 01763).

Sobre isso, Negrini e Cruz (2008) nos esclarecem que:

Embora os marcos culturais da fábrica e da escola não funcionem como determinação absoluta do que o professor será, a formação desses professores ocorre, de certa forma, marcada pelas finalidades da própria produção industrial, marcada pela adaptação do trabalhador às necessidades da indústria e também marcada pela valorização do saber fazer e do saber comportar-se adequada e produtivamente” (NEGRINI; CRUZ, 2008, p. 14).

A razão para tal posicionamento, reside a nosso ver, na impossibilidade de enxergar a EP para além da perspectiva de ser funcional ao mercado, algo que persiste neste campo formativo desde a sua criação, o que exige do professor um conhecimento aprofundado sobre

os elementos que a compõem, que estão ausentes na sua formação inicial, bem como na formação continuada.

Seguindo nessa direção, os docentes ainda se percebem como modelos de profissionais que os alunos se espelham, havendo neles a preocupação de orientá-los para escolhas futuras, para identificar qual a melhor profissão a seguir, reconhecem com certo desolamento que nem todos seguirão a carreira técnica:

O papel do professor é no sentido de orientar o aluno, mostrar dentro da disciplina... eu tenho que mostrar dentro da minha disciplina o que que ele pode fazer com os conhecimentos da minha disciplina pra vida profissional dele né?! (PROF3).

Então a gente atua muito como conselheiro, como um espelho né?! especialmente devido também à fragilidade social desses alunos ela ser maior, então eles normalmente se espelham no professor, uma futura carreira, uma futura atuação profissional enfim... (PROF6).

Percebemos que está ausente nas falas dos sujeitos a referência ao professor como sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao diálogo coletivo e à ação crítica como sugere Machado (2008). Assim, entendemos que:

o ideal seria, que o professor, necessariamente, tivesse conhecimentos intelectuais que o possibilitassem problematizar e mediar o processo de ensino aprendizagem, favorecendo para que os discentes se tornem indivíduos com conhecimentos na ciência, na técnica, na tecnologia, na cultura, pautadas no compromisso com a ética humana (MORAIS; SOUZA; COSTA, 2017, p. 123).

Nessa direção, podemos apontar que existe claramente uma dificuldade de o professor perceber-se criticamente no processo de ensino, buscando superar o desafio de propiciar uma formação contextualizada, integrada com as demais disciplinas, percebendo a sua real importância como agente da transformação na totalidade das relações sociais e da formação do sujeito.

Tudo isto pode estar relacionado com outro dado importante que a pesquisa nos revela. Trata-se dos saberes considerados pelos docentes como essenciais ao ensino na EP. Os professores entendem que lecionar disciplinas técnicas é algo, em sua essência, muito complexo e exige que o professor necessariamente tenha conhecimento prático daquilo que ele pretende ensinar, sob pena de não conseguir repassar o conhecimento com clareza para o aluno. Na visão deles, os conhecimentos específicos são gestados à luz da experiência prática no exercício de sua profissão inicial e aqueles docentes ausentes dessa experiência têm sua prática de ensino prejudicada, por apoiar-se apenas no conhecimento obtido a partir da teoria.

Eles são enfáticos em afirmar que os alunos exigem esse conhecimento prático à medida que questionam o professor e buscam compreender como os procedimentos teóricos são executados. O PROF2 destaca que o profissional deve ter conhecimentos próprios da área que está lecionando, conhecimentos técnicos, porque os alunos irão lhe cobrar por isso. Já o PROF 3 afirma que ensinar disciplinas técnicas e propedêuticas não é a mesma coisa, pois as técnicas exigem mais rigor, principalmente no quesito avaliativo, pois o aluno precisa entender que um pequeno erro poderá colocar a vida das pessoas ou os lucros da empresa em perigo. Para o PROF5, o saber do docente não pode ser somente aquele descrito nos livros:

Não consigo de jeito nenhum entender que o cara num livro ele acumule conhecimento pra ensinar a fazer, ou então a escola deixa de ser técnica né?! [...] Vou ser professor de construção de estradas? Então eu tenho que saber construção de estrada, eu tenho que saber tudo de estrada, eu tenho que saber conservação, eu tenho que saber sobre projeto, eu tenho que saber... entendeu?! (PROF5).

O que aqui se evidencia é a importância que os docentes imprimem à condição do saber da experiência de trabalho extradocência para seu fazer profissional. Nesse sentido, ficam ausentes da reflexão os saberes pedagógicos e a dimensão política de sua atuação, o que a nosso ver tende a prejudicar de modo crucial a formação do aluno. Outro ponto que merece destaque é a diferenciação que se estabelece entre as disciplinas técnicas e as disciplinas propedêuticas, no entanto é preciso se considerar essa é uma visão a nosso ver preconceituosa, que separa as disciplinas técnicas das propedêuticas, como se nestas, nada se fizesse, apenas se refletisse. Ocorre que matemática é fundamental em qualquer área, assim como português. A matemática pode colocar um prédio em risco, a partir de um cálculo mal feito, assim como um texto mal redigido (ou mal expresso oralmente) pode levar a um erro de compreensão e, daí, a um erro de construção. O mesmo pode ser aplicado a qualquer área técnica. Os saberes são diferentes, mas são eles juntos que constroem o bom profissional, e não se deve separar o que é mais profissional do que é menos profissional.

Fica nítido que, para estes docentes, a inserção no mercado de trabalho por meio de uma carreira profissional de perfil técnico é elemento balizador para construir as possibilidades de atuação na docência na EP, o que de certo modo também é reforçado pela própria instituição a medida que define o professor que tenha experiência com algum ramo da indústria para atuar em determinadas disciplinas como é o caso do PROF 4 que afirma “eles (coordenação pedagógica) acham que por eu trabalhar na Petrobras eu devo dar aula no curso de petróleo e gás”.

Não podemos desconsiderar que os saberes da experiência, entendidos aqui enquanto saber adquirido fora do exercício da docência em outra função de trabalho, sejam importantes, o que reforça a tese defendida por Kuenzer (2010) e Urbanetz (2011) de que a articulação entre os saberes científicos e práticos no ensino das disciplinas técnicas é crucial. No entanto, o nosso questionamento reside na superposição e hierarquização desse saber na prática docente, que tende a limitar e direcionar o processo de ensino no limiar do treinamento, do saber fazer, do aprender fazendo que, em muito, prejudica o ensino para os alunos nessa esfera de formação, pois eles carecem de uma formação que dê conta do trabalho como princípio educativo e não somente atrelado à condição de emprego endossada, embora que inconscientemente, por ações e discursos como estes.

Além do mais a experiência com outra atividade de trabalho, colocada como essencial ao ensino técnico do aluno, deve ser problematizada a partir do que Larrosa (2001) nos esclarece sobre o sentido dos termos experiência e saber da experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p. 21-24).

O autor ainda chama atenção que não se deve confundir experiência com trabalho:

[...] estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2001, p. 21-24).

A partir dessa compreensão, podemos apreender que aquele saber que o professor julga como essencial para dar sentido ao processo do ensino técnico que ele ministra, encontra-se distante de uma verdadeira experiência de sentido, conforme nos explica Larrosa (2001). Os professores afirmam que as suas experiências laborais extradocência seriam o

diferencial na relação de aprendizagem para o aluno, porque teriam condições de fazê-los compreender o processo a partir de suas experiências. No entanto, a experiência e o saber da experiência não se separam do indivíduo concreto, ou seja, ao professor não seria possível fazer o aluno reviver a sua experiência, pois se trata de algo singular e individual. Isto posto, ainda cabe a ressalva de que a experiência clama por um olhar diferenciado, transformador, passivo, que acontece à medida que os acontecimentos nos transformam e o professor, na condição dos nossos entrevistados, relacionam-se com o seu saber de modo oposto, pois embora acreditem que o saber da experiência é volátil no mundo cotidiano e, por isso, devam buscar sempre sua atualização, acreditam ocupar uma posição diferenciada, que, segundo o autor, não condiz com a possibilidade da experiência.

Contrapondo essa compreensão, os professores entrevistados, em sua maioria, tendem para o viés de supervalorização do que eles consideram serem saberes que advêm com a experiência do trabalho extradocência, embora em alguns momentos reconheçam a importância dos saberes pedagógicos, vistos por eles como técnicas para repassar o conteúdo, também reconhecem que estes estão ausentes em sua formação, seja inicial ou continuada. O PROF7, por exemplo, acredita que o fato de a grande maioria dos docentes não contar com a experiência prática do mercado traz muitos prejuízos nessa articulação da formação do aluno e sua inserção no mercado de trabalho. O PROF7 expressa que “infelizmente a maioria dos docentes é oriundo direto da formação acadêmica, sem ter experiência profissional no meio empresarial. Isso limita bastante criar uma cultura com o alunado de quais as competências necessárias para encarar o meio empresarial.” Nesse caso, a experiência é vista como vivência no campo de trabalho de formação inicial, mas assume a conotação apenas de servir como facilitadora da assimilação dos conhecimentos teóricos com os práticos e não no sentido de transformação do sujeito, como sugere Larrosa (2001).

Na direção da existência de possíveis saberes específicos para a docência na EP, o PROF6 afirma que eles existem e são diferenciados, no entanto, não seriam repassados e sim adquiridos com a experiência tanto na atividade docente como na profissão de origem do professor. O PROF5 reforça que a experiência é essencial para nortear o processo de ensino e somente ela é capaz de instrumentalizar o professor para sua melhor atuação. De modo análogo, um professor não se posiciona, mas apresenta uma evidência no seu discurso, a de sentir a carência do saber da pedagogia que, embora seja entendido numa perspectiva muito limitada de técnicas ou métodos para repassar o conteúdo, não deixa de ser importante, segundo a menção que ele faz:

Se você tiver uma técnica excelente, mas não tiver uma pedagogia boa você não consegue transmitir então não adianta, da mesma forma se você tiver a melhor pedagogia e não tiver o conhecimento técnico também você não vai fazer mágica. Então, tem que ter as duas sim, eu não consigo imaginar um melhor do que o outro não (PROF 2).

Essa compreensão apresentada pelo docente é importante para contrapor a supervalorização dos saberes tidos como da experiência, apresentados com maior destaque e recorrência nas falas, sendo importante destacar que, por unanimidade, os professores entrevistados relatam que não conhecem os fundamentos da pedagogia para a docência e que, em toda a sua trajetória na carreira, pouco ou nada lhes foi repassado nessa direção.

Urbanetz (2011) defende que “para todos os profissionais, incluindo a classe trabalhadora, é necessário o domínio do conhecimento científico articulando permanentemente a prática laboral” (URBANETZ, 2011, p. 14712), caminhando na direção do que paira nas representações sobre a docência na EP para os professores investigados. Essa constatação da autora sinaliza inclusive para algo que os entrevistados apontam, pois, na visão deles, os melhores professores da sua trajetória acadêmica de formação tinham essa experiência de trabalho com o mercado e isso fazia total diferença para a atuação em sala de aula, sendo considerados por eles os melhores professores. Da mesma forma, eles afirmam que os seus alunos reproduzem esse discurso e sugerem inclusive a possibilidade de que um estudo fosse realizado com os alunos nessa direção, pois somente eles poderiam atestar a eficiência ou não dessa interlocução entre docência, mercado de trabalho e saber da experiência laboral fora da docência.

A visão que os professores construíram sobre seu papel na docência em EP e sobre os saberes necessários ao bom exercício da sua função exigem um nível de problematização que deve ser construída e refletida nos espaços formativos institucionais e no diálogo e reflexão com os pares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 06/2012, no seu artigo 40, menciona que:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

Nesse caso, compreendemos que o perfil do docente, o qual nós estamos analisando na pesquisa, esteve ausente dessa possibilidade de formação para a docência na EP e, sem compreender com clareza os elementos e as particularidades que permeiam este campo, reproduzem a ideia de que somente os conhecimentos específicos e sua vivência de trabalho extradocência seriam o substrato formativo necessário para exercer a sua função com maestria e de forma até superior aos colegas.

Dessa forma, importa ao docente compreender que a sua função na docência na EP deve ser vivenciada e formulada para além do treinamento, deve extrapolar as barreiras de uma educação limitada, do saber fazer, do aprender fazendo, do atendimento às supostas demandas de um mercado incapaz de abarcar todos que dele dependem. No entanto, devemos destacar que não se trata de culpabilizar o docente pela ausência de habilitação formativa específica para a docência na EP, e sim de compreender que a docência nesse campo do ensino é construída e vivenciada a partir da confluência de vários fatores, e que caberia às instituições oferecer meios para que o exercício reflexivo pudesse ser uma fonte de aprimoramento e crítica ao próprio fazer.

#### 4.3 EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO CONCOMITANTES AO EXERCÍCIO DOCENTE: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO

Analisar as entrelinhas do discurso e da prática de ensino dos docentes não licenciados e sem DE que atuam no IFRN se caracterizou como uma possibilidade de entrar em contato com um universo pouco explorado institucionalmente e, mais que isso, permitiu entender as particularidades da docência vivida sob esta ótica que não é tão expressiva, porém representa um viés que precisa ser explorado e compreendido.

O desejo dos docentes sem DE no IFRN caminha na direção de garantir o seu espaço de atuação e reconhecimento institucional, posto que, segundo eles, há um tratamento diferenciado que os distingue negativamente dos demais professores com Dedicção Exclusiva, algo que paira no senso comum institucional.

A maioria dos docentes entrevistados enxergava na nossa pesquisa uma possibilidade de que fossem vistos e ouvidos quanto ao seu papel na instituição, pois relataram nunca terem sequer tomado conhecimento de que alguém teria interesse de pesquisar sobre eles, haja vista a própria lei priorizar a recorrência de professores atuando em Dedicção Exclusiva nas instituições da EBTT ou do ensino superior.

Os docentes entrevistados relatam que vivenciar a docência na EP, lecionando disciplinas técnicas, é um desafio para quem não tem a vivência da prática em sua área de formação e muitos docentes encontram-se limitados ao exercício tão somente da docência, porém gostariam de desenvolver outra atividade e ressignificar a sua atuação, mas são impedidos pelo regime que ordena o ingresso e o exercício na carreira. Para eles, estarem submetidos ao regime de DE deveria ser uma escolha, no entanto, acaba sendo uma obrigação e uma necessidade devido às perdas salariais que o docente tem quando opta por sair do regime de DE. Um dos professores afirma que: “essa história de retirar a Dedicção Exclusiva do IFRN foi a decisão mais difícil da minha vida porque eu tinha um nível salarial muito bom, exercia minha profissão com tranquilidade e hoje me esforço muito mais, só que a minha recompensa é o conhecimento” (PROF6).

De acordo com as atividades em concomitância com a docência que cada professor exerce, apenas 1 afirmou que sua atividade não estaria tão diretamente relacionada a sua área de formação inicial, mas também este ressaltou a importância da ligação externa com outra atividade de trabalho haja vista relatar que se apoia nessa atividade para organizar e mediar sua prática em sala de aula, trazendo exemplos da sua vivência lá fora.

Todos os professores reforçam que vivenciar a concomitância é antes de uma realização pessoal, a possibilidade de estar constantemente atualizado com os novos conhecimentos das suas áreas específicas, o que os permite contribuir sempre de uma forma mais significativa e segura com o aluno, pois o ajudará a compreender como fazer a interligação dos conhecimentos teóricos com os práticos, estreitando as possibilidades de articulação teoria e prática.

Quando perguntados sobre como eles conseguem articular os fundamentos da teoria com os ensinamentos práticos, eles apresentam discursos que convergem por entender que a relação teoria e prática deve estar associada à questão de reproduzir comandos teóricos em equipamentos, utilizando ferramentas e práticas laboratoriais. O PROF 1 afirma que consegue estabelecer a relação teoria e prática à medida que utiliza exemplos da prática concreta, contextualizando resultados a partir da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos. Já o PROF3 também expressa pensamento semelhante, ao afirmar que essa relação teoria e prática se estabelece no momento que ele leva os alunos aos laboratórios e mostra para eles como se executa determinado comando à luz da teoria, e ele acrescenta que hoje é possível realizar tal procedimento nos laboratórios da própria escola e antes, pela falta de equipamentos, era necessário levar o aluno até as empresas.

Para estes docentes, o ensino prático da disciplina é o que desperta a paixão de aprender no aluno. Assim, o PROF2 afirma que “ficar só na teoria o aluno hoje em dia dorme em sala de aula e, também se ficar só na prática sem ele ter o mínimo de noção de onde vem aquilo aí eu já acho um pouco alienante demais, ele tem que ter um pouquinho também de cada coisa”.

O fato é que o professor enxerga no exercício e no ensinamento prático da sua disciplina o núcleo estruturante e facilitador do ensino para o aluno e, muitas vezes, tende a sobrepor a prática sem qualquer exercício reflexivo sobre o impacto desse posicionamento na atividade do ensino<sup>16</sup>. Para o PROF4, o aluno só terá condições reais de se inserir no campo prático do fazer quando ele for submetido a situações nas quais conseguirá ver os conteúdos teóricos dando sentido e significado ao fazer prático, o que inicialmente poderá ser um desafio para o aluno que ainda está adquirindo o que poderíamos chamar de experiência:

O pessoal com mais experiência, antigos, profissionais com 20-25 anos de experiência e essa relação dele com os novatos, eu tive essa oportunidade de conviver o que é aquele cara que sabia a prática sabe... [...] que chega perto da máquina consegue identificar qual é o problema daquela máquina e o novato sabe a teoria mas não consegue ter aquela leitura e foi muito interessante conviver com essas duas gerações e eu pude perceber o que esse aluno que saiu da sala de aula ele sabe [...] sabe o que é as equações, mas ele não consegue, ele chega na frente da máquina... e o cara experiente sabe, mas não sabe a equação, não sabe a base científica que está por trás daquilo (PROF4).

Nesse caso, o professor ressalta a importância da troca de saberes e experiências entre profissionais de diversos níveis e formação como estratégia de ensino e aprendizado. No entanto, aqui devemos lembrar o que nos aponta Larrosa (2001) sobre a vivência da experiência ser algo singular, individual e com resultado não possível de se definir previamente, ou seja, nesses termos, o aluno não vivenciaria uma nova experiência, pois estaria apenas absorvendo um conhecimento já previamente determinado pelo professor e pelos eventuais colegas de trabalho. A experiência, nesse caso, pode ser presumida a partir da tentativa e erro, ou ainda erro e acerto que tanto o aluno como o professor estão submetidos ao longo da sua jornada, transformando informação, opinião e trabalho em conhecimento e, conseqüentemente, em experiência com potencial de formação e de transformação.

Ainda na perspectiva avaliativa dos professores investigados, a sua relação de concomitância entre a docência e outra atividade de trabalho seria o diferencial e essa

16 É importante que fique claro para o nosso leitor, que estamos tratando neste ponto não sobre o exercício prático da docência em si, mas sobre o exercício prático da atividade de trabalho vivenciada pelo professor para além da atividade docente.

aproximação com o mercado poderia estreitar os laços entre a instituição e o meio empresarial, facilitando inclusive as possibilidades do aluno ser mais bem assistido, por exemplo, no campo dos estágios, visitas técnicas, contratação de egressos. Para eles, o problema é que a instituição não reconhece isso e eles pouco podem contribuir, pois o lugar que se definiu para o professor sem DE no IFRN é o espaço da sala de aula, não havendo incentivos à participação em projetos institucionais ou à participação em momentos formativos e de discussão como as reuniões pedagógicas, por exemplo, já que sua carga horária é preenchida em totalidade na dedicação à sala de aula. Essa limitação da sala de aula é tida como um prejuízo do ponto de vista dos docentes. Nesse sentido, o PROF7 expõe que, nesse caso, “não permite poder criar projetos e contribuir através da minha experiência para a melhoria do ensino. Poderia apresentar o meu trabalho para os diversos docentes e equipe pedagógica”.

Nessa lógica, um dos professores sinaliza o que ele tenta fazer para melhor fundamentar seu exercício docente, mesmo diante das dificuldades:

São incorporados elementos na prática docente que incorporam saberes que extrapolam as limitações impostas pelo ambiente físico da sala, deixando mais claro para os alunos que a teoria e prática se complementam, viabilizando, portanto, uma melhor organização e estruturação do processo de aprendizagem, de conteúdos de forma contextualizada com a prática profissional no mundo do trabalho (PROF1).

No discurso desses profissionais, a existência de uma mescla maior de professores sem DE na instituição poderia proporcionar muito mais ganhos que prejuízos, embora eles façam algumas ressalvas quanto às possíveis perdas. Eles apresentam vários pontos que consideram ser aspectos positivos e negativos dessa relação de concomitância. Apresentamos uma síntese desses pontos nos quadros 5, 6, 7.

Quadro 5: Síntese das limitações do professor sem DE no IFRN, segundo os docentes entrevistados.

LIMITES
Carga horária totalmente preenchida com atividades em sala de aula o que impede de se inserir em projetos institucionais ou ter um contato maior com o aluno extra sala.
Não incentivo à prática da pesquisa, pois os editais priorizam o profissional com DE.
Não poder usufruir de todos os recursos que a instituição oferece.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das entrevistas.

Quadro 6: Síntese das contribuições do professor sem DE no IFRN, segundo os docentes entrevistados.

CONTRIBUIÇÕES
Atuação direta no mercado possibilita o professor trazer novos conhecimentos para a sala de aula.
Segurança em ensinar procedimentos técnicos que eles vivenciam no dia a dia.
Possibilidade de mostrar para o aluno como se organiza o mundo empresarial: noções de planejamento, trabalho em equipe, por exemplo.
Possibilidade de identificar quais conhecimentos o aluno tenderá a ser mais cobrado a ter no mercado e trabalhar isso junto ao discente.
Articulação para conseguir campo de estágio e absorção dos egressos.
Apresentar novas tecnologias para o aluno, pois a indústria está sempre se reciclando, principalmente em termos de máquinas e equipamentos.
Possibilidade de trazer para o processo de ensino exemplos e casos da vida prática e abordar conteúdos que não estão descritos nos livros.
Possibilidade de reciclar seus conhecimentos técnicos com mais frequência.
Aprimoramento da prática do planejamento e da apresentação de novas metodologias em sala de aula.
Servir de referência profissional para o aluno que tenha interesse de seguir na carreira técnica.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das entrevistas.

Quadro 7: Sugestões apontadas pelo professor sem DE no IFRN.

SUGESTÕES
Quantidade maior de professores em regime de tempo parcial, por meio do aumento das possibilidades de ingresso nos concursos.
Não deixar que o exercício da docência seja entendido como algo secundário.
Ouvir a opinião dos alunos adotando instrumentos de avaliação sobre o desempenho docente.
Política de valorização salarial diferenciada para o professor que optar pelo regime de não DE.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das entrevistas.

Os quadros 5, 6 e 7 nos apresentam uma síntese explicativa daquilo que foi percebido no discurso dos docentes acerca das contribuições, limites e ainda possíveis sugestões para melhor avaliar a prática do docente sem DE, haja vista eles reivindicarem o direito de serem vistos como profissionais que têm além do potencial estrito da sala de aula, muito mais a contribuir com o processo de ensino e não são valorizados ou percebidos nesse sentido.

É muito claro no ideário do professor a importância que sua atividade extradocência tem para a formação do aluno com qualidade e é, baseando-se nessa troca de saberes, que ele instrumentaliza sua prática. Além do mais, eles acabam tomando os exemplos de sucesso dos

professores nessa condição a partir da sua própria trajetória formativa. Assim, eles se expressam sobre as contribuições que sua condição distinta como professor lhes proporcionam:

Isso [concomitância] me dá uma segurança muito grande. Então uma das disciplinas que eu ministro eu na minha outra atividade é o que eu faço no meu dia-a-dia. [...] Porque eu não estou apenas estudando eu tenho vivência do dia a dia (PROF2).

Os melhores professores que tive a oportunidade de ser aluno em minha trajetória acadêmica possuíam atuação destacada como profissionais em projetos, obras ou consultoria em engenharia, seja na esfera pública como na iniciativa privada (PROF1).

Isso eu acho que é até um ponto que a instituição deveria olhar diferente... quando eu fui aluno aqui tinham mais professores com esse regime parcial, então a gente percebe... Eu como aluno percebi a diferença da aula daquele professor que tinha uma vivência fora e daquele professor que era DE... eu acho que a instituição... todos dois tem seus pontos positivos... a instituição deveria buscar mesclar mais (PROF4).

Eu exerço a arquitetura por prazer e também ela me dá meios pra também reciclar isso e jogar para dentro da sala de aula. Então é uma coisa que quando eu me distanciei sendo só professor eu não tinha oportunidade de ter contato com certas informações que eu tenho no meio profissional (PROF6).

O processo de ensino em sala de aula é totalmente integrado com a prática. Todo conteúdo tem uma associação com uma situação de mercado (PROF7).

Isto posto, percebemos que os docentes das disciplinas técnicas e sem DE acreditam na essencialidade do exercício da docência em concomitância, ou pelo menos, o contato em algum momento da carreira com o exercício profissional em sua formação inicial como forma de fazer com que o professor tenha condições de ensinar aquilo a que se propõe e de fato saiba executar, aproveitando-se também da possibilidade de trazer os conhecimentos para o aluno de forma atualizada:

Você fica muito mais... você fica antenado com o que de fato está sendo usado no mercado, então você não vai trazer para sala de aula um conhecimento que vai ser jogado fora, você vai tá trazendo algo relevante (PROF2).

Eu tinha experiência antes de entrar em sala de aula e já conseguia passar muita coisa o que já é uma grande diferença. [...] mas se ele tem uma experiência concomitante eu acho que isso ainda continua a melhorar porque ele continua a ter contato com coisas que estão surgindo, ou com experiências que tem surgido na atualidade né?! (PROF6).

Nessa direção, os professores aproveitam para criticar a escola por alegarem que ela se isola do mercado no momento que não estabelece parcerias com o “mundo externo aos seus muros”. Para os PROF4 e PROF5, o professor sem DE, que tem outro vínculo empregatício concomitante à docência, poderia estabelecer pontes entre o mercado e a escola para abrir espaços de estágio ou possibilitar meios para pesquisa, pois teria esse elo, mas, na maioria das vezes, ele sequer participa de momentos de decisão que envolvem tais questões e, embora a instituição não reconheça, este é, na visão deles, um grande prejuízo para o aluno.

Para os professores sem DE, os limites vivenciados são, muitas vezes, impostos pela própria instituição que os fazem ficar desmotivados com a sua função na docência pela falta de reconhecimento do potencial do seu trabalho. Então, eles acabam absorvendo que não valeria a pena o esforço que fazem. Sobre isso, o PROF6 é enfático “eu, por exemplo, não pretendo ficar pro resto da minha vida desse jeito”. Nessa direção, outro docente se posiciona:

Eu diria que... eu não me sinto motivado pelo fato de ter... é... de ter essas dificuldades. Não me sinto motivado hoje. Agora por que? Eu vou fazer pesquisa sem ter a bolsa, por exemplo? Então você... você tem que ter retribuição [...] os que têm DE tem aquela retribuição como forma de bolsa, ou mesmo no seu espaço, uma sala para o professor... não tem, né?! Então várias questões que pequenas ações, agora logicamente com avaliação, aí é que é o mais difícil né?! Não é simplesmente para agradar a, b ou c (PROF1).

Outra constatação importante revelada no discurso de um dos docentes recai na necessidade deste profissional estar sempre vigilante à sua prática como professor, pois não pode enxergar na docência algo secundário e isso requer compromisso. Nesse ponto, ele consegue reconhecer as fragilidades dessa relação de concomitância nas atividades de trabalho. Assim, o PROF4 alerta que:

tem professores que por trabalharem lá fora não conseguem preparar uma aula bem, aí isso é outro ponto que... é um ponto negativo, tem professores e eu já passei por essa fase também, de eu não conseguir vir, me preparar pra dá uma aula porque o trabalho lá fora não deixou, não me deu tempo pra eu me preparar pra uma aula. A questão da assiduidade é comprometida também, porque já que você trabalha lá fora, [...] eu tenho faltas com os alunos também em virtude dos compromissos do trabalho, então tem esse ponto que às vezes é um imprevisto, tem pontos onde o próprio professor ele se acomoda e trata aqui como uma questão secundária e não dá a devida importância (PROF4).

Este mesmo professor ainda alerta que os ganhos provenientes desta relação não acontecem unicamente pelo fato de o sujeito estar atuando na atividade técnica, mas do

compromisso que o profissional estabelece em usar esses conhecimentos a favor do aluno, a favor da relação do ensino aprendizagem, porque ele pode simplesmente não ter interesse em ressignificar sua atuação dentro da escola.

Dessa forma, embora reconheçam algumas fragilidades, eles defendem a existência de um número maior de professores com o perfil representado por eles, desde que de forma legalmente constituída, por entenderem que estes docentes teriam melhores condições de repassar o conhecimento que o aluno necessitaria saber. Para o PROF5, a instituição também erra quando demanda a um professor o ensino de uma disciplina da qual ele não tem conhecimento, sequer fez parte da sua área de formação ou de experiência prática, pois segundo ele, nesses casos, o professor apenas finge que ensina:

Como é que alguém ensina a fazer o que nunca fez? Aqui a gente faz isso. Eu digo porque eu já fiz. Já ensinei disciplinas sobre assuntos que eu nunca fiz [...] eu fico vendo algumas disciplinas os professores ensinando a fazer o que nunca fizeram e a qualidade da educação eu vejo prejudicada, porque a gente que tá aqui a gente forma técnicos e técnicos eles vão pro campo fazer. Quem contrata um técnico não é para estudar, não é para ser um cara que vai redigir um artigo científico, não! É para ir pra campo [...] então a instituição abre mão do povo que faz pra contratar os que leem, e há uma diferença terrível quando o cara vai ensinar, por que quem ensina a fazer o que faz, ele ensina, o que ensina a fazer o que leu como faz, ele não ensina (PROF5).

Os professores reconhecem que a docência na EBTT a partir do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva não é uma prerrogativa do IFRN e sim uma política macro a nível nacional, mas sinalizam que as instituições deveriam realizar um trabalho de avaliação para entender que o ensino técnico exige outro patamar de experiência para o exercício da docência quando se trata das disciplinas técnicas, e criticam inclusive a forma de admissão realizada nos concursos que acaba priorizando profissionais com um nível maior de títulos acadêmicos e, muitas vezes, nenhuma vivência prática na área de formação inicial. Para estes professores, nem mesmo a experiência da pesquisa é capaz de garantir experiência prática suficiente para lidar com os ensinamentos técnicos. Nesse caso, eles sinalizam que deve haver sim um grupo de docentes com DE, pois “alguém precisa pensar a instituição” (PROF5), mas é importante que se amplie esse quadro sem DE. Ainda nessa direção, eles defendem que é mais fácil para um professor da área propedêutica ser DE, pois os conhecimentos dessas áreas não são voláteis como o da área técnica.

O PROF5, por exemplo, defende que a atuação do DE deveria ser voltada preferencialmente para os professores das áreas propedêuticas, porque, segundo ele, são áreas puramente teóricas e critica o fato de todos quererem ser DE por causa dos ganhos salariais,

enquanto que os sem DE, embora agreguem muito mais conhecimento à instituição e ao processo de ensino, são penalizados:

Então eu acho que essa modalidade de regime de trabalho de dedicação exclusiva ela faz um pouco mais de sentido pra outras categorias de professores como, por exemplo, professor da área propedêutica ele só dá aula [...] Por outro lado se esses profissionais da área técnica o arquiteto, o engenheiro, o engenheiro mecânico e tal se ele traz do ramo profissional o conhecimento ele tem muito mais... ele tem um diferencial então a modalidade eu acho que talvez tivesse de ser... isso daria uma briga de classe gigantesca né?! (Risos) Mas é uma modalidade o professor da área técnica ele tem esse diferencial, eu acho que é uma questão muito política sabe?! (PROF6).

O fato é que como reconhece o PROF4 “a situação não é simples, é complexa”, ou seja, tentar encontrar soluções para ampliar o quadro de professores sem DE no IFRN, perpassa discussões políticas a nível nacional, implica na mudança da lei e implica também na desconstrução da condição negativa que paira sobre o universo dos docentes nessa condição. Além disso, até que ponto esse exercício dual de trabalho não impacta negativamente o ensino por estamos diante de uma possível precarização do trabalho do professor? São questões complexas que precisam ser refletidas e que fogem à seara do nosso estudo.

Destarte, no momento em que estes professores acreditam que cada área de ensino (propedêutica versus técnica) assume funções distintas no processo e que, por isso, deveriam ser definidas carreiras diferentes, acabam contribuindo para que haja um distanciamento dessas duas categorias e conseqüentemente acabam não enxergando que o elo entre eles não poderá deixar de existir, pois essa troca de conhecimentos é essencial para efetivar uma prática de ensino integrada e comprometida com a formação humana do aluno.

O importante a refletir diante das vozes dos sujeitos é que estes docentes se apoiam na perspectiva de uma Educação Profissional atrelada quase que exclusivamente ao viés do treinamento, para capacitar o aluno a exercer uma atividade técnica no mercado. A possibilidade de uma educação ampla, reflexiva, crítica e progressista passa longe do ideário representativo desses docentes e do seu papel enquanto educadores.

Assim, será necessário que o professor tenha capacidade de refletir sobre a prática que constrói no processo de ensino, entendendo que a EP tem um constructo maior que somente a possibilidade ou a necessidade de encaminhar o aluno para uma atividade laborativa. Ao professor também cabe compreender que a formação humana, presente na função social da instituição na qual está vinculado e nos demais documentos e orientações normativas institucionais abrange todas as dimensões da vida e rompe com a fragmentação e separação

entre o intelectual e o manual, e que a forma como estão enxergando a formação discente contribui para submeter o trabalhador com mais facilidade às forças do capital, algo que precisa ser veementemente combatido.

Nesse ponto, não pretendemos criticar a postura assumida pelos docentes sem DE ao considerar as atividades de trabalho em concomitância como essenciais para instrumentalizar o seu fazer enquanto professor, mas alertar que existe a necessidade de se buscar um equilíbrio e mais ainda de compreender que somente o exercício prático em sua atividade de formação, embora em uma primeira observação pareça de fato ser o mais importante, não é suficiente para garantir que o docente terá condições de ser um bom professor e legitimar sua prática em bases progressistas e transformadoras da educação para a “classe-que-vive-do-trabalho”.

Nesse sentido, queremos destacar que a formação para o trabalho não deixa de ser importante, mas não deve limitar-se a ela, posto que, segundo Gramsci (2001), isto não eleva a condição de classe do educando que será sempre especialista sem a possibilidade de se tornar dirigente, crítico e com condições de participação política na sociedade, uma vez que essa visão de educação limitada nada mais é que algo construído a partir das necessidades do mercado e do próprio histórico da EP, algo que precisa ser refletido, debatido e desconstruído e, para isso, os docentes são agentes essenciais para essa transformação.

Assim, entendemos a necessidade de construir um perfil docente que dê conta de atender em equilíbrio as duas dimensões que caracterizam o ensino nas disciplinas técnicas da EP (Dimensão do conhecimento técnico – dimensão do conhecimento pedagógico e dos fundamentos da EP). No entanto, compreendemos que isso envolve elementos de complexidade que nem sempre serão atingidos em seu conjunto, pois demanda ações institucionais, interesse individual e principalmente tempo para dedicação à docência, o que em si não caracteriza a parcela de sujeitos docentes do IFRN objetos do nosso estudo.

É necessário que seja superada a histórica concepção de que, para ser docente da EP, basta o domínio de conhecimentos específicos de uma área de formação e a supervalorização da experiência, sem levar em consideração a importância dos saberes didáticos, teóricos e pedagógicos. Queremos deixar claro que não se trata de recusar a experiência como fonte de saber, mas entender que ela sozinha não consegue dar conta, é preciso que o docente possa articular os conhecimentos da prática com uma base teórica bem fundamentada, capaz de superar a fragmentação curricular.

É necessário também pensar numa política que trate dessa formação de modo unitário, a partir de uma proposta que seja efetivada e assumida enquanto necessidade urgente, pois

isso pode influenciar na qualidade da oferta da educação. Defendemos que o professor possa ser qualificado para não se subordinar à lógica do capital ou, nos termos de KUENZER (2008), a lógica da “inclusão excludente”, que ele tenha condições de enfrentar o momento presente a partir de uma postura política e técnica consistente, ressignificando os sentidos da docência enquanto profissão.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partimos buscando analisar as implicações/impactos das experiências de trabalho extradocência no exercício profissional dos professores não licenciados e sem Dedicção Exclusiva que atuam no IFRN e, para tanto, empreendemos a construção de um denso percurso teórico finalizando com a análise do discurso dos sujeitos selecionados como amostra da pesquisa.

Utilizamos a ATD como ferramenta de análise, o que permitiu nos apropriarmos dos discursos docentes para compreender aspectos relativos as suas vivências, concepções construídas ao longo da trajetória formativa e exercício profissional, função do professor, bem como os anseios do grupo em meio às características que possuem e o seu papel na instituição.

O grupo específico de docentes representados pelos nossos entrevistados carregam em si algumas particularidades que os distinguem dos demais professores da instituição, o que, na visão deles, é considerado um atributo a mais que serve para contribuir para maior eficácia e eficiência no processo formativo que se estabelece na área técnica da EP. No entanto, para eles a instituição não tem sido capaz de reconhecer essa importância, e o lugar que ocupam acaba sendo o espaço da sala de aula sem terem condições concretas de contribuir em outros espaços institucionais.

O estudo empreendido nos permitiu perceber que existe uma certa deficiência na trajetória formativa desses docentes que possa dar conta de uma formação ampliada para atuar com qualidade na EP. Todos eles são provenientes de cursos de bacharelado e sem qualquer formação pedagógica e reproduzem a ideia de que, para ser professor da EP, os conhecimentos específicos aliados à prática em atividades ligadas a sua área de formação inicial é suficiente para a docência. Assim, é latente a necessidade de estabelecer políticas de formação docente que permita a esses profissionais conhecer os fundamentos da EP na história, suas particularidades e singularidades, seu formato na conjuntura atual, a função

social que a orienta na instituição à qual estão vinculados, a compreensão em torno da integração curricular, as contradições inerentes ao mundo do trabalho, entre outros aspectos.

Percebemos que a ausência dessa formação e de uma compreensão mais ampla em torno do universo da EP, que leve em consideração o debate em torno da educação, trabalho e sociedade, faz com que os professores desconsiderem elementos importantes que devem estar presentes nesse campo de ensino e, por isso, passam a compreender a docência como um processo de transmissão de conhecimentos ligados à compreensão do saber fazer, do treinamento, da formação da força de trabalho requerida pelo capital, distanciando-se de uma possibilidade de formação ampliada, com potencial de incentivar a criatividade, a criticidade e a conseqüente autonomia intelectual do alunado.

Com relação à compreensão que o professor detém acerca do que seria a formação humana como concepção a nortear o processo de ensino e sua atuação, haja vista tratar-se de algo defendido institucionalmente para nortear os diversos níveis de formação ofertadas pela escola, percebemos que existe uma visão deturpada e limitada do que ela representa. Os professores desconhecem o viés político e epistemológico que está subjacente a esta concepção e a vinculam a uma perspectiva de formação humanitária, baseada em valores e princípios morais, sociais e comportamentais do aluno.

Percebemos ainda que o saber que mais mobilizam na prática de ensino acaba sendo o saber da experiência em sua atividade extradocência que é considerado como substrato capaz de fazê-los profissionais com maior destaque entre os alunos. Para eles, só é possível ensinar algo que se saiba fazer e quando se trata das disciplinas técnicas que exigem conhecimentos práticos, a ausência da experiência faz com que os professores com DE apenas reproduzam os conhecimentos teóricos presentes nos livros e isso, na visão deles, não é suficiente.

Nesse sentido, apoiam-se na perspectiva do ensino na EP como possibilidade e dever de encaminhar o aluno ao mercado de trabalho, portanto, este aluno deveria obrigatoriamente se apropriar do saber prático, a fim de que possa atender às expectativas do setor que o contratará, tendo condições de se destacar e competir nas diversas esferas empregatícias. No entanto, o problema é que esse professor esquece de analisar o cenário do mercado do trabalho a partir da perspectiva da totalidade que o faria compreender que não existe espaço para todos, que essa visão apenas culpabiliza o aluno pelo sucesso ou fracasso, sem levar em consideração a própria lógica de reprodução do sistema, de transformação das esferas da vida social em mercadoria, das mediações e relações sociais alienantes, tudo a serviço dos interesses escusos do capital.

Essa visão limitada, que entende que formar o aluno para o mercado significa apenas habilitá-lo para uma atividade prática, não leva em consideração que as exigências para o trabalhador hoje pressupõem um sujeito que seja capaz de pensar e se envolver com o processo de trabalho de tal modo alienante e que seria função do professor promover a consciência reflexiva e emancipada desse aluno, de modo a não permitir que estejam vulneráveis à exploração do capital desenvolvendo sua autonomia intelectual.

Na visão desses professores, a formação humanística e cidadã é importante, mas não seria o foco da EP e, portanto, não caberia diretamente aos professores das áreas técnicas buscarem essa possibilidade formativa para seus alunos, pois seria uma responsabilidade em sua maior parte das disciplinas de cunho propedêutico, denotando que o professor também está ausente da discussão em torno de um currículo integrado, da indissociabilidade da educação geral e técnica, da necessidade de articulação entre as esferas da vida social, do trabalho entendido como princípio educativo e não somente atrelado à perspectiva do emprego.

O fato é que a ocorrência de experiências de trabalho concomitante ao exercício da docência impacta e direciona o processo de ensino validado por esses professores, pois é nesse campo de reprodução, construção e ampliação de saberes que se apoiam os docentes investigados. Para eles, a possibilidade de trazer exemplos da vida prática, entender a dinâmica de funcionamento do mercado, ter acesso a um conhecimento em constante mudança e aprimoramento, participar ativamente da execução prática do que eles ensinam em sala de aula, é a grande contribuição que eles podem proporcionar para os alunos.

Ressaltamos-que, na nossa compreensão, a vinculação dos professores com carreiras distintas que se situam entre a docência e a não docência limita a compreensão do que eles entendem como possibilidades de ensino na EP e é necessário que isso seja problematizado e desconstruído no imaginário representativo desses profissionais. É urgente que haja um equilíbrio entre as necessidades formativas docentes para que nenhum saber se sobreponha a outro, pois somente a possibilidade de atuar no mercado na profissão de sua formação inicial não lhe confere a capacidade de transpor os seus conhecimentos de forma articulada e bem fundamentada no espaço da sala de aula.

Concordamos com os professores quando sugerem que os alunos sejam ouvidos num processo de avaliação docente, não para ratificar a ideia que os melhores profissionais são aqueles que vivenciam outra experiência de trabalho além da docência, mas para compreender até que ponto essa visão da EP, voltada para a formação de atividades práticas, está enraizada

no imaginário escolar, a fim de construir propostas que levem ao debate e à problematização de tal pensamento.

Fato é que essa formação tecnicista, voltada para o trabalho, não deixa de ser importante, mas a condição de prioridade em que ela se realiza ou deve ser realizada, na visão desses docentes é, no mínimo, preocupante, pois ela impossibilita o aluno de se formar para o questionamento, o impede de conhecer com clareza os fundamentos da relação capital trabalho e impacta na sua condição de inserção e vivência na sociedade não permitindo que se eleve à condição de classe do educando.

Ademais, considerando a visão dos docentes entrevistados, é necessário que a instituição tenha clareza de qual perfil profissional lhe interessa manter no seu quadro e entender que qualquer que seja o docente, deve ser visto e compreendido como educador, que poderá contribuir com todas as possibilidades no ensino, não devendo haver diferenciação em torno das especificidades que definem cada um. Isso porque os próprios documentos institucionais como o PDI, por exemplo, afirmam ser uma necessidade institucional que mais professores adotem um regime de trabalho parcial, o que nesse caso deverá ser avaliado pela instituição, a fim de não criar grupos que entrem em competição para identificar quem se sai melhor no processo de ensino, desconstruindo a perspectiva da coletividade e validando uma visão estritamente individual.

Sinalizamos, portanto, que é preciso desconstruir, no imaginário docente, a ideia de que a escola técnica seria apenas um lugar para formação do sujeito a ser encaminhado ao mercado de trabalho, pois isso reduz a categoria trabalho à sua dimensão histórica, sem considerar os aspectos ontológicos da produção da vida. É preciso também desconstruir a concepção do professor como agente de treinamento e para isso será necessário investir em políticas formativas para os docentes que deem conta de compreender o complexo universo da EP. Essas políticas devem começar a ser gestadas com mais rigidez e concentricidade no seio das próprias instituições, pois é nesse cenário micro que grande parte das vivências são assimiladas, refletidas e vivenciadas pelos docentes.

## REFERÊNCIAS

- AMORIN, Rodrigo Freitas. Educação Profissional e formação integrada do trabalhador na legislação brasileira: avanços, retrocessos e desafios. In: Colóquio Nacional de Produção do conhecimento em educação profissional, 3., 2015, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2015. p. 01-09. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-12.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2017
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p.25-33, jun. 2009a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9834/7120>>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009b.
- \_\_\_\_\_. Dez teses e uma hipótese sobre o presente (e o futuro) do trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 25 ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 247-261.
- ARAGONEZ, Iara Borges. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97-117.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. **Trabalho e educação**. v. 7, n. 8, maio/ago. 2008.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para a educação profissional e Tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALDEM, Angela Imaculada Loureiro de Freitas; et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-498.
- \_\_\_\_\_; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p.61-80, maio/ago. 2015.
- ARAÚJO, Wanderson Pereira. **A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – Campus Januária**. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17323>>. Acesso em: 9 jul. 2017.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 33-72.
- ASSIS, Sandra Maria de; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Práticas pedagógicas e currículo no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. In: COLÓQUIO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2015, Natal.

**Anais eletrônicos...** Natal: IFRN, 2015. p. 1-10. Disponível em:

<<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-5.pdf>> Acesso em 20 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm)> Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)> Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012.** Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrício Soares. A evolução da carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 10, Natal, 2016. p. 85-96.

BURNIER, Suzana. A docência na Educação Profissional. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-15.

CABRAL NETO, Antônio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional**. Natal: mimeo, 2012.

CALLAS, Danielle Girotti. **A constituição da profissionalidade e os saberes docentes na Educação Profissional de nível técnico das áreas de saúde e bem-estar**. 2015. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16196>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

CARDOSO, Maria José Pires Barros. Educação integral: pressupostos para a formação omnilateral dos sujeitos e para estabelecer nova sociabilidade. In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. p. 119-137.

CASTRO, Magali. Ciclos Profissionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CIAVATTA, Maria Aparecida. RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 25 de jun 2018.

CIAVATTA, Maria Aparecida. O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 3, p.495-506, set. 2013. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/198464449049>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9049>>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. A cultura do trabalho e a educação plena negada. In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo. (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. p. 139-155.

CONTE, Maria Beatriz Franze; PAULA, Maria Angela Boccara. Quem é o Docente do Ensino Técnico. **Revista Científica On-line**, Guaratiguetá, v. 7, n. 2, p.77-92, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.fatecguaratingueta.edu.br/revista/index.php/RCO-TGH/article/view/188/173>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

COSTA, Bruno Silva. **Influência da formação pedagógica na prática do docente em EPT**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14952>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; VITAL, Tainara Rayane da Silveira. A construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente. **Holos**, Natal, ano 30, v. 2, p. 37-46, 2014.

CUNHA, Luis Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2018.

DIAS, Ana Patrícia. As metamorfoses da categoria trabalho. In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo. (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. p. 55-74.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí/MG, 2017. Disponível em: <<http://www.tonysoftwares.com.br/attachments/article/5270/A%20Carreira%20Docente%20EBTT.%20aspectos%20espec%20C3%ADficos.%20%20C3%89rik%20Dominik%20-%20Publica%20C3%A7%20C3%A3o%20Digitalizada.pdf>> Acesso em 25 abr. 2018.

DRABACH, Neila Pedrotti. A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 11, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPED, 2016. p. 1-13. Disponível em <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21\\_NEILA-PEDROTTI-DRABACH.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_NEILA-PEDROTTI-DRABACH.pdf)> Acesso em: 5 jun. 2018.

DUARTE, Adriana. AUGUSTO, Maria Helena. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 3, p. 1-25, jun. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: \_\_\_\_\_ **A produtividade da escola improdutiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-68.

\_\_\_\_\_. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; Marise Ramos. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 235-254. 2011.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p.619-638, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

\_\_\_\_\_. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 23-50.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudionor. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: associados, 2001. p. 79-106.

GARCIA, Nilson Marcos dias. LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 01-34.

GARIGLIO, José Ângelo. BUNIER, Suzana. Saberes da docência na educação Profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.01, p. 211-236, mar. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

GRANVILE, Nelton César. **Saberes dos professores da educação técnica de nível médio em enfermagem**. 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-06052016-182737/pt-br.php>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola.1993.

\_\_\_\_\_. O neoliberalismo em julgamento. In: HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. NASCIMENTO, José. Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Revista Holos**, ano 31, v. 4. 2015.

HIPOLYTO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

\_\_\_\_\_; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Revista do centro de educação UFSM**. v. 38, n. 3. p. 507-522. set./dez. 2013 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464448998>> Acesso em: 14 set. 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora. 2013. p. 31-61.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Natal: IFRN, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

\_\_\_\_\_, **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012. Disponível em <<http://portal.ifrn.edu.br:8888/institucional/projeto-politico-pedagogico>> Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_, **Relatório de Gestão do IFRN**. Natal: IFRN, 2011. Disponível em <<http://portal.ifrn.edu.br/acesoainformacao/relatorios-de-gestao/RelatorioGestao2010VersaoImpressao1%20-%2031Mar2011.pdf/view>> Acesso em 25 abr. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre Trabalho e Educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu. ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Ministério da Educação. **Coleção educação superior em debate**. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2008.

\_\_\_\_\_. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Livro 3. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 497-518.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para o ensino médio**: velhos problemas, novos desafios. Educação e sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011.

\_\_\_\_\_. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 81-96.

\_\_\_\_\_. **As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas** de integração. In: RIOS, Franciane Heiden; COSTA, Roberta Rafaela Sotero; URBANETZ, Sandra Teresinha. **Educação profissional**: desafios e debates. 1. Ed. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. p. 24-42.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 12 set. 2018.

LESSA, Sérgio. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, Edna. MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Suzana. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana**: Frente a necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács. 2012. p. 29-50.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Políticas públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: MOURA,

Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado Letras, 2013. p.201-220.

LIMA, Marcos Ricardo. PRONATEC - Programa Nacional De Acesso Ao Ensino Técnico e Emprego: Uma Crítica na Perspectiva Marxista. **Revista da RET**. Ano V, nº 11, 2012. Disponível em: <[www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET11.htm](http://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET11.htm)> Acesso em: 23 ago. 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. Avaliação da produção das pesquisas sobre o proeja: impactos da implementação do programa. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado Letras, 2013. p.41-76.

MARX, Karl. Produtividade do Capital, Trabalho Produtivo e Improdutivo. In: \_\_\_\_\_. **Teorias da Mais Valia**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm>> Acesso em: 16 set. 2017.

\_\_\_\_\_. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Lisboa: Avante, 1997.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro I, Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Injuí/RS: Unijuí, 2016.

MORAIS, Jacyaria de Medeiros; SOUZA, Ana Paula; COSTA, Temilson. A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 1, n. 12, 2017. p. 111-124.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. Natal, v. 2, n. 23. 2007.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1. n. 1. Brasília: MEC/SETEC, jun. 2008. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Coleção formação pedagógica. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. v. 3.

\_\_\_\_\_; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação

brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, v. 20, n. 63. 2015. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt)

24782015000401057&script=sci\_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria Graça. (Org.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN editora, 2010. p. 157-186.

NASCIMENTO, Lauriane Alves do. **Saberes docentes da Educação Profissional Técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada**. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3089>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

NEGRINI, Elaine Aparecida; CRUZ, Maria Nazaré da. Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores da educação profissional. In: 31ª **Reunião anual da ANPED**, 2008, Caxambu. 31ª. Reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2008. v. único. p. 1-15.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.Ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em: 15 jul. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V. S; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior. **Holos**, Natal, ano 28, v. 2, p. 193-205, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>>. Acesso em: 10 janeiro 2017.

PAIVA, Samara Yonete de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina: uma discussão a partir de relatos dos professores iniciantes no IFRN. In: COLÓQUIO NACIONAL E COLÓQUIO INTERNACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 4., 2017, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2017. p. 1-13.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Trabalho docente: características e especificidades**. Fortaleza. 2009. 05 f. Notas de aula. Disponível em:

<[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_01/imagens/03/trabalho\\_documento.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/trabalho_documento.pdf)> Acesso em: 01 jan. 2018.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Prática docente na Educação Profissional e Tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, D. H. (Org) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado Letras, 2013. p.23-40.

\_\_\_\_\_. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SALES, Francisco José Lima. Reconversão produtiva e educação: polêmicas sobre a formação/qualificação do trabalhador no capitalismo contemporâneo. In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo. (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. p. 157-173.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, J. C, et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Angêlo. Saberes da docência de professores da Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 871-892, jun. 2014.

SILVA, Carla Odete Balestro. Desvelando os saberes da docência na educação profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014. p. 01-18. Disponível em <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1909-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1909-0.pdf)> Acesso em: 10 maio 2016.

SILVA, Filomena Rodrigues da. As políticas de formação de professores da Educação Profissional no Brasil: concepções e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17. 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014. p. 01763-01772. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/AS%20POL%C3%8DTICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20NO%20BRASIL%20CONCEP%C3%87%C3%95ES%20E%20DESAFIOS.pdf>> Acesso em 2 jan. 2018.

SOUZA JUNIOR, J. Educação Profissional e Educação Geral: desafios da integração no ensino médio. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97-117.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 325p

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 317p.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.

(Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 97-116.

URBANETZ, Sandra Teresinha. A formação de docentes para a Educação Profissional. In: Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 1., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 14701-14714. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4756\\_2412.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4756_2412.pdf)> Acesso em: 29 dez. 2017.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a Educação Profissional**. 2011. 151f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Paraná, Curitiba, 2011.

VIEIRA, Jarbas Santos; FONSECA, Marcia Souza. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

## **APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES**

-PERFIL DO RESPONDENTE: Nome (nome fictício ou código para citação no texto da dissertação), formação, profissão, tempo na docência, tempo no IFRN.

-Sempre esteve fora do regime de DE?

-Tempo de trabalho exterior/concomitante à docência, qual atividade de trabalho além da docência?

1. Para você qual a função que a Educação Profissional assume no atual contexto de transformações sociais?
2. Como você compreende o trabalho docente no contexto das transformações que se processam no mundo do trabalho?
3. Qual a sua compreensão em torno do significado de formação humana?
4. Na sua visão existem saberes/conhecimentos específicos para atuação docente na Educação Profissional?
5. Você domina esses saberes?
6. Quais estratégias formativas situadas na sua trajetória acadêmica e profissional lhe possibilitaram ou possibilitariam a construção desses saberes?
7. Você considera possível, a partir dos saberes que mobiliza na prática profissional cotidiana, promover estratégias de ensino ancoradas sob a perspectiva da formação humana? (Em caso positivo, como? Em caso negativo, por quê?)
8. O que você entende por práticas pedagógicas?
9. Você já participou ou participa de cursos ou espaços de formação pedagógica dentro da escola e fora dela desde que assumiu a docência na Educação Profissional?
10. Que estratégias metodológicas você mobiliza no seu dia a dia para nortear o processo de ensino?
11. Enquanto professor de disciplinas específicas, como você consegue estabelecer a relação teoria e prática no processo de ensino?
12. Para você qual a importância de participar dos projetos institucionais de pesquisa e extensão?
13. Na sua opinião o fato de não ser DE oferece algum limite a sua atuação enquanto docente?

14. Você acha que o fato de exercer outra atividade de trabalho concomitante ao exercício da docência contribui para organizar o processo de ensino em sala de aula? Como?
15. Existe alguma relação entre as suas experiências de trabalho exterior à docência com as práticas pedagógicas que você executa no seu dia a dia enquanto professor?

## APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE  
CAMPUS NATAL - CENTRAL  
PROGRAMAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr. (a) docente para participar da Pesquisa **DOCENTES NÃO LICENCIADOS E SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN: A RELAÇÃO ENTRE A AÇÃO E O DISCURSO**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Alyne Campelo da Silva**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e sob a orientação da **Prof. Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique**, docente deste mesmo Programa. A pesquisa tem como objetivo principal **analisar as implicações/impactos das experiências de trabalho extra docência nas práticas pedagógicas dos professores não licenciados e sem DE que atuam no IFRN.**

Esclarecemos que a participação do (da) Sr. (a) nesta pesquisa é voluntária e dar-se-á por meio de uma entrevista semiestruturada, composta por algumas questões norteadoras, as quais versarão sobre: trabalho docente, formação humana, saberes docentes, práticas pedagógicas e estratégias metodológicas. Durante a entrevista utilizaremos o gravador de áudio para que, no ato das transcrições, não se percam as informações colhidas e possamos manter a fidedignidade do que foi relatado. Nos comprometemos também em lhes devolver a entrevista, caso julguem necessário, para que possam verificar a fidelidade da transcrição e/ou queiram acrescentar outras informações relevantes. Garantimos também que o conteúdo das gravações e transcrições serão apenas para uso dos pesquisadores, não sendo divulgadas nem acessíveis a outras pessoas.

O (a) Sr (a) pode deixar de participar da investigação, independente do motivo, em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo ou danos a sua pessoa. Não terá nenhuma despesa nem tampouco receberá nenhuma remuneração.

Salientamos que será garantido o sigilo de sua identidade e os dados coletados serão utilizados tão somente para realização do presente estudo e publicações acadêmicas. Quando precisarmos utilizar, no âmbito da pesquisa, a fala direta de qualquer um dos participantes, a referência no texto será feita mediante codificação.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, estando relacionados apenas a possíveis desconfortos que poderão surgir no ato da entrevista. No entanto, serão minimizados ao máximo propiciando-lhe momento, condição e local mais adequados para que possa expressar-se livremente. De modo que sua vontade e privacidade estarão sendo respeitadas.

Caso aceite participar, estará contribuindo na produção e divulgação acadêmico-científica, especificamente para produção do conhecimento no campo da EPT. Além de possibilitar a compreensão em torno da relação que se estabelece entre a docência e as experiências de trabalho extra docência vivenciadas pelos professores não licenciados da instituição, destacando os eventuais impactos no processo de ensino e nas práticas pedagógicas.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: **Avenida Senador Salgado Filho, nº 1559, Bairro Tirol, CEP: 59015-000, Natal – RN, pelo telefone (84) 4005 9936, (84) 99801-4032, e-mail: alyne.campelo@ifrn.edu.br.**

Após esclarecimentos, se você concordar em participar da pesquisa, assine o termo de compromisso e responsabilidade abaixo.

### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados em eventos acadêmicos. Estou ciente que não receberei nenhuma remuneração nem terei nenhuma despesa, podendo encerrar minha participação a qualquer momento, inclusive solicitando a retirada de minha contribuição do corpus da pesquisa, se assim julgar conveniente. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Alyne Campelo da Silva*

Assinatura do Pesquisador Responsável