

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

8

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 8 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 8)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-005-6

DOI 10.22533/at.ed.056181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação. 5. Tecnologia. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O Brasil passou nas últimas décadas por reformas educacionais importantes. Uma delas foi a iniciativa de agregar ao processo de ensino-aprendizagem a inserção de recursos tecnológicos.

Para isto a pesquisa foi relevante para que a iniciativa da reforma refletisse uma visão do que se espera do futuro. A reforma incluindo pesquisa e tecnologia trouxe para as escolas, para os professores muitos desafios. Um deles é a percepção dos professores quanto as transformações tecnológicas pelas quais o mundo do conhecimento e do trabalho passam. Outro desafio é a aprendizagem destes professores no que se refere ao uso da pesquisa e da tecnologia em sala de aula.

Esta questão, apresentada em alguns dos artigos deste volume, requer dos professores uma postura diferente em sala de aula se desejam que os alunos efetivamente aprendam, pois será necessário utilizar outras formas de ensinar e se comunicar com os educandos que se utilizam diariamente de ferramentas tecnológicas.

Além da postura do professor, as escolas precisam rever seus currículos, suas formas de avaliação, bem como de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

O engajamento dos alunos em atividades que envolvem o uso de tecnologias é uma oportunidade ímpar dos mesmos obterem sucesso em suas vidas profissionais, que propicia novas formas de aprendizado e desenvolvimento cognitivo.

Outra abordagem dos artigos presentes neste volume, diz respeito ao relato de pesquisas que abordam temas diversos, que ao chegar ao conhecimento de pesquisadores, eleva o nível de aprendizagem dos mesmos sobre assuntos atuais, que estão em discussão na formação de professores, na mídia e presentes nas instituições de ensino.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ESCOLA DE HACKERS: PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Fernanda Batistela</i>	
<i>Adriano Canabarro Teixeira</i>	
<i>Neuza Terezinha Oro</i>	
<i>João Alberto Ramos Martins</i>	
<i>Ariane Mileidi Pazinato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819121	
CAPÍTULO 2	12
A INSERÇÃO DE DESCRITORES DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO NA CLASSIFICAÇÃO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS DE UM REPOSITÓRIO	
<i>Clésia Jordânia Nunes da Costa</i>	
<i>Elvis Medeiros de Melo</i>	
<i>Dennys Leite Maia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819122	
CAPÍTULO 3	26
A QUEBRA DE PARADIGMAS NA PESQUISA ESCOLAR E CIENTÍFICA: A WIKIPÉDIA COMO FONTE DE AUTORIDADE	
<i>Renata de Oliveira Sbrogio</i>	
<i>Vania Cristina Pires Nogueira Valente</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819123	
CAPÍTULO 4	42
ANÁLISE DO BENEFÍCIO DA UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO GOCONQR EM DISCIPLINA DE ENSINO SUPERIOR EAD	
<i>Camilo Gustavo Araújo Alves</i>	
<i>Emannuelle de Araújo Silva Duarte</i>	
<i>Jizabely de Araujo Atanasio</i>	
<i>Sanielle Katarine Rolim de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819124	
CAPÍTULO 5	51
APRENDIZAGEM COLABORATIVA: DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS	
<i>Patrícia Fernanda da Silva</i>	
<i>Crediné Silva de Menezes</i>	
<i>Léa da Cruz Fagundes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819125	
CAPÍTULO 6	61
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS DA EDUCAÇÃO	
<i>Vera Adriana Huang Azevedo Hypólito</i>	
<i>Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819126	
CAPÍTULO 7	70
CIDADANIA ONLINE: AÇÕES INSTITUCIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL	
<i>Nadja da Nóbrega Rodrigues,</i>	
<i>Mércia Rejane Rangel Batista</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819127	

CAPÍTULO 8	85
CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	
<i>Leonor Paniago Rocha</i>	
<i>Fernanda Cristina de Brito</i>	
<i>Vanderlei Balbino da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819128	
CAPÍTULO 9	94
DA INTERNET À SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APROXIMAÇÃO ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O CONTEÚDO DAS REDES SOCIAIS	
<i>Fabiana Alves Dantas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0561819129	
CAPÍTULO 10	104
DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCACIONAL PARA KINECT FOR WINDOWS	
<i>Luis Fernando Soares</i>	
<i>Stênio Nunes Alves</i>	
<i>Rafael Cesar Russo Chagas</i>	
<i>Eduardo Henrique de Matos Lima</i>	
<i>Heitor Antônio Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191210	
CAPÍTULO 11	110
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
<i>Denise Lima de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191211	
CAPÍTULO 12	131
ENSINO SUPERIOR: INOVAÇÃO E MUDANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINO NA MODALIDADE VIRTUAL	
<i>Katia Cristian Puente Muniz</i>	
<i>Luzia Cristina Nogueira de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191212	
CAPÍTULO 13	137
ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Margarete Bertolo Boccia</i>	
<i>Antônio Aparecido Batista</i>	
<i>Irismar Rodrigues Coelho Paschoal</i>	
<i>Andreza Gessi Trova</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191213	
CAPÍTULO 14	148
FACEBOOK NA PRÁTICA DOCENTE: APRENDIZAGEM COLABORATIVA E CONECTIVISMO PEDAGÓGICO EM FOCO	
<i>Adriana Alves Novais Souza</i>	
<i>Henrique Nou Schneider</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191214	

CAPÍTULO 15..... 160

IDENTIFICANDO A PERSONALIDADE DE TECNOLANDOS EM INFORMÁTICA VIA FERRAMENTA FIVE LABS

Janderson Jason Barbosa Aguiar
Xênia Sheila Barbosa Aguiar Queiroz
Marta Miriam Lopes Costa
Joseana Macêdo Fechine Régis de Araújo
Evandro de Barros Costa

DOI 10.22533/at.ed.05618191215

CAPÍTULO 16.....174

INOVAÇÃO EM PROJETOS DE SOFTWARE APLICADA A SOLUÇÕES EDUCACIONAIS

Ricardo André Cavalcante de Souza

DOI 10.22533/at.ed.05618191216

CAPÍTULO 17 186

INTEGRANDO CONHECIMENTOS AMBIENTAIS E ESTATÍSTICOS NA FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS POR MEIO DE PROJETOS DE MODELAGEM

Dilson Henrique Ramos Evangelista
Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki
Cristiane Johann Evangelista

DOI 10.22533/at.ed.05618191217

CAPÍTULO 18..... 194

O ENSINO DA MATEMÁTICA COM O AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS EM ATIVIDADES DO PIBID

Mariele Josiane Fuchs
Karina Schiavo Seide
Maiara Mentges

DOI 10.22533/at.ed.05618191218

CAPÍTULO 19..... 204

O ENSINO DE LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DA ROBÓTICA EDUCACIONAL: PRÁTICAS E A INTERDISCIPLINARIDADE

Thaise de Amorim Costa
Fábio Cristiano Souza Oliveira
Patrícia da Rocha Moreira
Danielle Juliana Silva Martins

DOI 10.22533/at.ed.05618191219

CAPÍTULO 20..... 213

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariangela Kraemer Lenz Ziede
Ezequiel Theodoro da Silva
Ludimar Pegoraro

DOI 10.22533/at.ed.05618191220

CAPÍTULO 21..... 222

OLIMPIÁDA DE PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ariane Mileidi Pazinato
Neuza Terezinha Oro
Vanessa Dilda

DOI 10.22533/at.ed.05618191221

CAPÍTULO 22	234
PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM ESTRATÉGIAS DIVERSIFICADAS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Fernanda de Melo Reis</i>	
<i>Fábio Cristiano Souza Oliveira</i>	
<i>Danielle Juliana da Silva Martins</i>	
<i>Patrícia da Rocha Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191222	
CAPÍTULO 23	245
REGIMES DE VERDADE E ESCALA COMUM DE VALORES DE ESTUDANTES NUM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
<i>Patrícia Mussi Escobar Iriondo Otero</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191223	
CAPÍTULO 24	256
RELAÇÃO DO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE ESCOLARES COM DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO	
<i>Thaís Contiero Chiaramonte</i>	
<i>Marília Piazzini Seno</i>	
<i>Simone Aparecida Capellini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191224	
CAPÍTULO 25	263
SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO NA REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA	
<i>Márcia Santos Anjo Reis</i>	
<i>Michelle Barbosa de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191225	
CAPÍTULO 26	278
O INTERCÂMBIO DE SABERES ENTRE INTELLECTUAIS E POVO, UMA LEITURA GRAMSCIANA NA REB	
<i>Egberto Pereira dos Reis</i>	
<i>José Carlos Rothen</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191226	
CAPÍTULO 27	288
TICS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA UTILIZANDO A EDUCOPÉDIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL MARIO PENNA DA ROCHA SME/RJ.	
<i>Renata Bernardo Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.05618191227	
SOBRE A ORGANIZADORA	299

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Denise Lima de Oliveira¹

deniselo@ifto.edu.br

RESUMO: Desde a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, a institucionalidade e a estrutura acadêmica dessas instituições foram rapidamente alteradas, promovendo a reconfiguração do trabalho docente. O objetivo desse artigo é refletir acerca da constituição da identidade docente dos professores que atuam nos Institutos Federais (IFs), tendo em vista as particularidades dessas instituições que ofertam da educação básica à pós-graduação e tem em seu quadro de professores, profissionais formados em diversas áreas de conhecimento que, independentemente de terem cursado licenciatura, atuam como professores em sala de aula. Este trabalho se pauta em pesquisas bibliográficas fundamentadas em estudiosos desse campo, tais como: Ciampa (2001), Dubar (2005), Mascarenhas (2002), Kaddouri (2009), Otranto (2011), Costa (2012), Machado (2008), entre outros. Como resultado, esse estudo apontou a visão do governo acerca desse tema, os desafios da construção da identidade docente nos IFs e a sinalização de alternativas em pauta capazes de contribuir com a profissionalização desses professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Trabalho docente. Identidade docente.

INTRODUÇÃO

A identidade docente é um tema pouco estudado e quase nunca debatido nos cursos de formação de professores ou entre os educadores brasileiros, muito embora seja um assunto de grande relevância para se compreender e desmistificar o trabalho docente, que muitas vezes é secundarizado como missão, sacerdócio ou benevolência, instituindo-se uma tensão entre a recompensa financeira e a recompensa simbólica dada a essa categoria.

Mais ainda, entender como se constitui a identidade de classe e a identidade docente, é fundamental para descortinar os elementos que norteiam os diferentes discursos, concepções e características das políticas educacionais, bem como, munir a categoria contra os efeitos nevrálgicos das reformas educacionais, sobretudo, a partir da década de 1990, que geraram a desvalorização e desqualificação dos professores.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O objetivo desse artigo é refletir acerca da constituição da identidade docente dos professores pertencentes aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), tendo em vista as particularidades dessas instituições que lidam com diversos níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica à pós-graduação em *lato* e *stricto sensu*, e que possuem em seu quadro docente, profissionais formados em diversas áreas de conhecimento que atuam em sala de aula, independentemente de terem cursado licenciatura.

Ressalta-se que o interesse por essa discussão tem permeado minhas reflexões ao ingressar como pedagoga e me tornar professora da Rede Federal de Educação Profissional desde 2009, fomentando os seguintes questionamentos a respeito do trabalho docente no contexto dos Institutos Federais: o que é ser professor na rede oficial de educação profissional? O que constitui a identidade docente de seus professores? Que lugar ocupa a docência nos IFs e como tem se construído a identidade docente nesta rede de ensino? Espera-se que as reflexões aqui propostas auxiliem na compreensão das tendências e concepção de formação de professores da Rede Federal de Educação Profissional.

1 | A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO NOVO MODELO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.

A história da educação profissional no Brasil precede a criação e a sistematização dos órgãos reguladores do ensino oficial. A educação informal, passada de geração em geração ou aquela transmitida dos mestres de ofícios aos aprendizes, constituiu por muito tempo a única maneira pela qual os trabalhadores das classes populares tinham acesso a alguma forma de aprendizagem e ao domínio de técnicas dos mais variados tipos de ofícios. A qualificação profissional se dava no próprio ambiente de trabalho e para atender às suas demandas imediatas, sem padrões ou regulamentações específicas.

A medida governamental mais efetiva direcionada à educação profissional no Brasil foi tomada pelo Presidente da República, Nilo Peçanha, que pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, dando assim início à rede federal de educação profissional, tornando-se esse, um importante marco histórico para o ensino técnico brasileiro.

Desde então a educação profissional passou por várias e importantes modificações, merecendo destaque às reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96.

A partir da sintonia das reformas educacionais brasileiras com organismos

internacionais como o Banco Mundial, houve um novo direcionamento para a educação profissional, que sofreu duras críticas por ser considerada bastante prolongada, desvinculada dos setores produtivos e, principalmente, por permitir que seus usuários dessem continuidade aos estudos no ensino superior, “desviando-se” da “obrigatoriedade” de assumirem uma ocupação técnica (OTRANTO, 2011; SOARES, 2003).

Um ano após a promulgação da nova LDB, o governo Fernando Henrique Cardoso publicou o Decreto 2.208/97, instrumento regulamentador dos artigos 32, 36, 39 e 42 da LDB, apresentando mudanças significativas para o ensino médio técnico profissional, conferindo-lhe nova organização curricular independente do ensino médio propedêutico, cuja oferta poderia ocorrer em três distintos níveis: o básico, para atender a qualificação e reprofissionalização e atualização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia e de regulamentação curricular; o técnico, que proporcionaria habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com currículo próprio, podendo ser ofertado de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio e o tecnológico, que corresponderiam aos cursos de nível superior, para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas (SOARES, 2003).

Em análise a essa regulamentação Frigotto (2007), considerou que o Decreto 2.208/97 “reestabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco do ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET” (p.1139) e sob essas condições, o ensino médio se constitui como uma mera instância reprodutivista do mercado de trabalho, desprovido de bases científicas, técnica e tecnológicas e de formação para o exercício da cidadania.

A partir de 2003, com a chegada do governo de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder, as expectativas de mudança da concepção política voltada para os trabalhadores cresceram iniciando-se o debate para a revogação do Decreto 2.208/97. A proposta do programa de governo previa ampla revisão na legislação que direcionava a política para a educação profissional, tendo em vista os equívocos conceituais ali expressos. Esses debates culminaram no novo Decreto 5.154/04 que apresentava o novo modelo de educação profissional para o país.

Silva e Invernizzi (2007), ao analisarem esse instrumento legal, afirmaram que se por um lado possibilitou “a superação legal da desarticulação entre ensino médio e educação profissional realizada na década de 1990 [...]”, de igual maneira, explicitamente, “dissociou a educação profissional da educação básica e aligeirou a formação técnica em módulos estanques, dando um cunho de treinamento superficial à educação profissional [...]” (p.58).

Dessa forma, a perspectiva de que a nova regulamentação seria uma política afirmativa da educação profissional integrada à educação básica, não se consolidou totalmente mantendo-se os mesmos ares do Decreto anterior e os mesmos contornos economicistas para a formação do trabalhador, permanecendo a lógica de submissão

ao mercado mundializado.

No ano de 2008, a promulgação da Lei 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Sua composição se deu pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Colégio Pedro II e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Os Institutos, por sua vez, foram constituídos pelas escolas técnicas, centros federais de educação tecnológica (Cefet), unidades descentralizadas de ensino (Uned) e escolas agrotécnicas (BRASIL, 2008).

Essa lei garantiu aos Institutos Federais a condição de autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Também, a prerrogativa de instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, organizadas em estruturas pluricurriculares e multicampi, com ofertar de no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, 20% de vagas os cursos de licenciaturas e os demais 30%, destinadas aos cursos de engenharia e bacharelados tecnológicos.

A normalização dos IFs estabeleceu como seus objetivos e suas finalidades ministrar educação profissional técnica integrada ao ensino médio, ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento em todos os níveis de escolaridade, realizar pesquisas aplicadas estimulando soluções técnicas e tecnológicas, desenvolver atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho. E, em nível de educação superior, ministrar cursos de tecnologia, de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado (BRASIL, 2008).

A criação dos Institutos Federais contribuiu com o crescimento da Rede ampliando consideravelmente o número de instituições, unidades e municípios contemplados. Desde sua criação em 1909 até o último ano do governo FHC em 2002, haviam 140 unidades escolares distribuídas em 120 municípios, atualmente, são 40 Institutos Federais e 562 *Campi* presentes em 512 municípios brasileiros (BRASIL, 2014).

Todavia, a transição sofrida pela RFEPCT ao mesmo tempo em que promoveu sua expansão, também gerou conflitos e insatisfações nos grupos que a compunham. Em relação aos Cefets, que já ofertavam cursos de ensino médio, pós-médio e tecnólogos, havia a expectativa de que se transformariam em universidades tecnológicas, assim como ocorrido com o Cefet-Paraná que passou a ser a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) após a promulgação da Lei 11.184/05. Já em relação às Escolas Agrotécnicas, havia a perspectiva de que ascendessem à condição de Cefets, buscando uma diferenciação institucional para assim alcançar o status de instituições

com oferta de educação superior (OTRANTO, 2011).

Segundo essa autora, esse era o caminho visto como o mais natural para a expansão da Rede, entretanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) se contrapôs ao movimento dos Cefets informando não haver interesse na implantação de outras universidades tecnológicas. Em relação às escolas agrotécnicas, houve a advertência de que permaneceriam como instituições de ensino médio e que não se tornariam Cefets, caso não aderissem ao novo modelo de Instituto Federal.

Dessa forma, a criação dos Institutos Federais constituiu-se em novidade para todos os segmentos que compunham a Rede, visto que seus dirigentes e representantes coletivos não foram chamados a discutirem esse redimensionamento. Essa transformação provocou estranhezas em seus membros que, de um momento para outro, tiveram que lidar com uma nova institucionalidade. Os membros das antigas escolas técnicas federais “foram tomados de surpresa ao descobrirem que a escola em que seus filhos estavam matriculados não era aquela cuja tradição eles haviam aprendido a reconhecer” (ARRUDA, 2010, p. 4).

Com isso, se anteriormente boa parte das escolas da Rede ofertava predominantemente o ensino médio técnico, a partir da reforma a estrutura organizacional e pedagógica dessas instituições foram radicalmente alteradas ao inserirem em sua estrutura diversos cursos como parte de suas atividades regulares, contemplando desde o ensino médio integrado à educação profissional, cursos tecnológicos de nível superior, Educação de Jovens e Adultos na modalidade da educação profissional (PROEJA), licenciaturas e bacharelados e até mesmo programas de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, além dos cursos de educação a distância e cursos aligeirados para formação inicial, continuada e certificação de trabalhadores.

A reforma da educação profissional objetivou o atendimento aos novos padrões de produtividade e competitividade ao ofertar estratégias de formação profissional mais rápida, diversificadas e em consonância com os interesses do capital e das políticas neoliberais, porém, na maioria das vezes, distantes da identidade e da vocação das instituições de ensino da Rede.

Saviani (1996) diz que por conta das mudanças sociais ocasionadas pelas alterações do sistema produtivo capitalista houve novos direcionamentos às políticas educacionais que impuseram à escola assumir as mais diferentes funções educativas que anteriormente eram compartilhadas com outras instâncias sociais.

Desse fato, decorre o processo que o autor denomina de hipertrofia escolar, que pode ocorrer em dois sentidos: horizontalmente, com a ampliação da carga-horária de trabalho, tempo da aula e tempo de permanência na escola e verticalmente, com o alargamento da oferta de ensino em vários níveis e modalidades, como parece ser o caso dos Institutos Federais.

Para o autor, o risco da “hipertrofia escolar” é que há uma tendência em secundarizar a importância da escola, desvalorizando-a como *locus* do conhecimento

ao assumir as mais diferentes funções em seu interior. A escola parece dar conta de tudo, menos do que lhe é mais pertinente: ensinar, tendo como princípio a busca pelo conhecimento e pela humanização do homem, numa concepção ontocriativa do trabalho, mediada pelo conhecimento e ciência. USEI NA TESE

Em se tratando da RFEPCT, as pesquisas sobre o tema relatam que é perceptível sua expansão, mas que esse processo vem ocorrendo de forma arbitrária, tendo em vista que sua pulverização não tem se realizado dialética e suficientemente articulada com os organismos governamentais e com a sociedade civil organizada. Essa arbitrariedade tem provocado perplexidade nos sujeitos que compõem a rede, devido a implantação de cursos sem afinidade com a localidade, sem planejamento acadêmico, administrativo e estrutural prévio, desvinculado das tradições pedagógicas dos *Campi*, caracterizando-se, muitas vezes, “experimentalismos pedagógicos”, produzindo fraturas na identidade dessas instituições (PIRES, 2005; OLIVEIRA, 2011; COSTA, 2012).

Desse modo, os profissionais que atuam na educação profissional, em especial os docentes, precisaram apreender as mudanças vivenciadas na RFEPCT, se reajustar às novas demandas de trabalho e reconstruir seus saberes em relação aos novos procedimentos e processos de trabalho, sobretudo, em relação à diversidade relacionada ao trabalho docente.

2 | A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL E DA IDENTIDADE DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Essa breve retrospectiva permite reconhecer as mudanças históricas que paulatinamente reconfiguraram os objetivos e o campo de atuação da Educação Profissional no Brasil. Fávero (2010) afirma que para entender o papel, a direção e o sentido de uma instituição, não basta “ater apenas à ‘letra da lei’, sem captar seu espírito, sem analisar o contexto e as condições em que essa instituição foi criada. Sabemos não ser suficiente ‘ler nas linhas’, mas é preciso ler nas entrelinhas [...]” (p.14).

A falta de diálogo com os diferentes sujeitos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional acerca do projeto de transformação do conjunto de escolas em Institutos Federais desencadeou uma crise identitária que sugere uma série de questionamentos: qual a identidade institucional dos Institutos Federais? Os profissionais dessas instituições possuem familiaridade com essa nova institucionalidade? Quais saberes configuram a docência? Quais as especificidades do trabalho docente na educação profissional? Que lugar ocupa a docência nessa nova institucionalidade? Como tem se construído a identidade docente no IF? Esses são assuntos que pretendemos discorrer adiante.

2.1. A construção da identidade individual e da identidade de classe

Para iniciar o debate acerca da identidade institucional e identidade docente nos Institutos Federais, é preciso destacar que “identidade” é um termo polissêmico, objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento que sobre ele têm produzindo variadas interpretações.

Luckács (2013) estabelece que para a reflexão ontológica da singularidade humana é fundamental indagar como ela se constitui uma vez que se trata de sujeitos individuais que são, ao mesmo tempo, seres sociais. Para ele, o homem é um ser social, é “um complexo composto de complexos”, ou seja, a composição do sujeito se dá pela interação de “complexos parciais relativamente autônomos, sendo que à totalidade, no entanto, cabe uma influência predominante no âmbito dessas interações” (p. 278).

Para esse pensador, só é possível refletir sobre esse “complexo de complexos” se compreendermos a individualidade e a socialização como elementos constitutivos dessa construção, que não se ordenam hierarquicamente, sendo portanto, partes de um único processo, mas que estabelecem entre si uma relação dialética.

Duarte (2013) reafirma o caráter dialético da individualidade humana e utiliza das categorias marxistas, objetivação e apropriação, para explicar como se dá sua formação. A objetivação se refere ao processo social construído anteriormente ao sujeito, que é objetivado e independente de sua personalidade, mas que lhe possibilita sua identificação com o mundo externo. Já a apropriação diz respeito ao processo de assimilação e acomodação de algo que é externo ao sujeito a ponto de torná-lo próprio ou para si. Essa, por sua vez, não pode ser confundida com mera interiorização, tendo em vista que é pela apropriação que o sujeito constitui sua formação, ao mesmo tempo em que é constituinte da humanidade e de suas transformações.

Desse modo, objetivação e apropriação são processos interdependentes que formam a unidade da individualidade, que possibilitam ultrapassar o conhecimento de si e do pertencimento ao gênero humano, para assim, construir a autoconsciência. A formação da individualidade humana é, portanto, social e historicamente construída, é resultado e não ponto de partida, uma vez que se forma ao longo do processo de apropriação da objetivação do mundo.

Assim, para Duarte (2013) a identidade é a expressão do processo de individualização que é “constituída como resultado da dinâmica da atividade social, isto é, a relação entre objetivação e apropriação” (p. 166). A construção da individualidade se dá pela relação dialética entre o mundo objetivado, exterior ao indivíduo e de como esse sujeito se apropria e utiliza dessa objetivação a si, para a constituição de si.

Ciampa (2001) assevera que a identidade é dialeticamente produto (quem sou) e processo (como me tornei) e, o que nos identifica, é o resultado das relações estabelecidas entre eles. Além da dialética, o autor apresenta outros elementos que devem ser considerados na construção da identidade: a anterioridade, que se refere

ao contexto cultural em que estamos inseridos e a apropriação do discurso e das práticas que são delineadas antes mesmo do nascimento do sujeito e que geram expectativas quanto ao seu comportamento e atitudes; a re-posta, que significa que a identidade é dependente do conhecimento recíproco dos grupos a que pertencemos e que sua representação precisa ser confirmada cotidianamente por nossos pares; a temporalidade, que nos permite autorreconhecimento e identificação a partir do momento em que nos tornamos aquilo que somos e, a dinamicidade, que não representa uma metamorfose extravagante, mas mudanças graduais assumindo-se emancipadamente o “outro”, que já está contido em si.

A compreensão desses conceitos e do processo de constituição da identidade nos leva a reconhecer que discutir identidade pressupõe reflexões que vão muito além das aparências ou determinações naturais e genéticas. A identidade é uma construção social, objetivada pelo grupo social ao qual pertencemos, é um modo de conhecer a si mesmo, de autorreconhecimento e de como nos revelamos aos outros.

Assim, ao mesmo tempo em que somos singulares e nossa identidade é única, também somos múltiplos, pois somos representantes de um dado grupo social, ou seja, a identidade se constitui por particularidades, mas também é constituída pela multiplicidade de experiências sociais e culturais que nos são impressas.

Dubar (2005) propõe sair do campo da psicologia e da filosofia, sem desprezar suas contribuições, e tratar a identidade numa perspectiva sociológica utilizando a categoria socialização. Assim, ele define identidade como o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 136).

Para isso, arquiteta sua explicação sobre a construção da identidade definindo dois modos de caracterização que ele denomina como “atos de atribuição”, as definições de nossas características identitárias na visão do outro, um processo relacional, a identidade de si e “atos de pertencimento”, como a expressão daquilo que pensarmos ser, um processo biográfico, a identidade para si.

Dubar (2005) denomina esses processos identitários como biográfico e relacional. O primeiro se constitui a partir da socialização, “é nas e pelas categorizações dos outros – principalmente dos parceiros de escola [...] – que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social” (p. 147). Esse processo compreende “uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...)” (p.155-156). Já o processo identitário relacional é o “reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação” (p.156, grifos do autor). A dualidade existente entre a identidade de si e para si, vivenciadas durante a infância e a adolescência consolidam as estratégias identitárias no decorrer de nossa

existência, formam a identidade biográfica e refletem na construção da identidade relacional.

A articulação entre esses processos identitários adquire importância no âmbito do trabalho e contribuem para construir estratégias de socialização profissional, permitindo o reconhecimento recíproco de identificação com seus pares no trabalho. “É pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade [...] que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições” (DUBAR, 2005, p. 138).

Na esteira dessas reflexões acerca da construção da identidade entendemos que este é um processo mutlideterminado, dinâmico que implica construção e reconstrução do eu que ocorre no decorrer de toda a vida. Esse processo abarca todos os aspectos de nossa vida, quer dizer, as relações pessoais e as profissionais.

Contudo, a identidade não é um conceito restrito ao indivíduo. A construção da identidade política de uma classe também se dá num modo específico de articulação de um grupo configurado pela autoconsciência de classe. Com a classe trabalhadora não é diferente, sua identidade é construída num processo em que esta elabora suas posições e ações diante dos conflitos sociais e relações de poder exercidos a partir de um modelo de sistema produtivo (MASCARENHAS, 2002).

Todavia, essa identidade política de classe sofre mudanças significativas devido as alterações no mundo do trabalho ocasionadas pela constante necessidade de reinvenção do capitalismo, como a que vivemos nas últimas décadas, fazendo surgir novos padrões de gestão, caracterizados por uma produção mais enxuta, redução de custos, aumento da eficiência e a intensificação dos processos de trabalho, ou seja, o modelo de produção toyotista, passa a coexistir como modelo fordista sem contudo eliminá-lo por completo.

Para Mascarenhas (2002), a identidade política da classe trabalhadora “é um modo específico de articulação do grupo” (p.15), pautadas pelo confronto com o outro e se constitui de “autorrepresentações sociais que decorreram de um lugar objetivo ocupado na produção de uma prática simbólica coletiva, para responder às necessidades culturais e políticas de classe” (p.47).

Essas classes surgem quando seus membros identificam interesses comuns e passam a pensar, agir e a lutar por eles, gerando sentimento de pertencimento ao grupo capaz de forjar uma identidade que conduz a práticas coletivas profissionais, sociais e de classe. Assim, “o destino de uma classe depende da sua capacidade em discernir com clareza e resolver os problemas que lhe impõe a evolução histórica em todas as decisões práticas” (LUCKÁCS, 1974, p. 67, *apud*, MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Entretanto, Mascarenhas (2002), afirma que, se uma determinada classe

[...] não se constitui apenas por meio de sua inserção na estrutura social, **sendo**

edificada também a partir de sua prática política, da construção de sua identidade e da formulação de suas representações, não está lidando com um finalismo histórico, mas sim com um amplo leque de possibilidades. É dentro desse leque de possibilidades que se coloca **a capacidade da classe trabalhadora atuar na definição de um projeto político globalizante e alternativo**. Não deterministicamente, não necessariamente, mas possivelmente (p. 45, grifo nosso).

Desse modo, não se pode desconsiderar a indissociabilidade entre identidade de classe e o trabalho, pois é a partir dele que são criadas as características do trabalhador pertencente a uma determinada categoria, que se constitui o reconhecimento de si enquanto membro desse coletivo e, também, a valoração pelo outro, a partir das práticas desenvolvidas que dão sentido ao trabalho.

Clarificados então os termos identidade individual e identidade de classe, aprofundaremos mais ainda o tema ao tratar sobre identidade docente e, a partir dessa compreensão, refletiremos sobre como se constitui a identidade docente dos professores dos Institutos Federais.

2.2. Pressupostos para a construção da identidade docente.

Não há consenso teórico acerca da constituição da identidade docente. Os autores que tratam sobre esse tema dão enfoques distintos para a formação identitária do professor: alguns abordam os aspectos culturais da formação e qualificação docente, outros apontam como preponderante as relações de trabalho e os saberes da prática, outros, falam da formação da identidade a partir da organização sindical docente e ainda, há os que abordam o assunto na perspectiva dos impactos das reformas educacionais (MANCEBO, 2007; CARDOSO, 2011, CORRÊA, 2008; PIMENTA, 1996).

Kaddouri (2009), ao discutir esse tema, reforça a ideia de que a formação da identidade está em constante construção e reconstrução, que não se totaliza a partir da soma das partes de nossas experiências, mas se constitui do seu remanejamento constante, o que dá dinamicidade à sua formação.

Para esse autor, essa dinamicidade ocorre a partir da articulação de estratégias identitárias que podem ser pensadas em três perspectivas: as identidades hereditárias, ou seja, a identidade que herdamos do nosso núcleo familiar e social – o SI atual; as identidades adquiridas, que são construídas a partir do papel social que assumimos – o SI potencial e a identidade visada ou projetada, ou seja, o projeto identitário pretendido – o SI virtual. A identidade se constitui, portanto, pela mobilização consciente e/ou inconsciente da interação entre as identidades herdada, adquirida e projetada.

Cardoso (2011) afirma que a identidade docente deve ser “analisada como um movimento, uma construção dinâmica, um processo contínuo, que pode conhecer fases de rupturas, de continuidades ou reelaborações a partir de modelos anteriores de identificação” (p.188), constituída como resultados dos conflitos e tensões, arranjos e compromissos e modo de regulação das políticas educacionais, ligadas a contextos históricos específicos.

Esse autor, utilizando-se de estudos realizados por Avalos (2006), esclarece que diante das reformas educacionais ocorridas na década de 1990 em toda América Latina, tornou-se urgente discutir o conceito de “profissionalismo docente” como meio para nortear a luta por melhores condições de trabalho dos professores, bem como para pensar sobre suas estratégias formativas e, sobretudo, refletir sobre a identidade docente forjada a partir desse cenário.

Segundo Cardoso (2011) a formação da identidade docente estaria ancorada por três vieses: o contexto sócio-histórico que configuram as políticas educacionais e o trabalho do professor; a formação inicial do professor em cursos de licenciatura e a trajetória profissional docente, que por sua vez, se dá a partir da socialização e a associação das identidades biográfica e a relacional. “A identidade profissional não é algo dado, estabelecido a priori, mas parte de um processo contínuo de (re) elaboração, constituindo-se progressivamente a partir de processos específicos de socialização” (p.204).

Já Oliveira (2003) considera ser necessário relacionar o processo de formação da identidade docente às reformas educacionais de modo que se possa compreender o impacto das mesmas no trabalho cotidiano do professor, bem como a luta da categoria pela profissionalização docente e contra a precarização do trabalho, isto é, a perda do controle das decisões sobre o próprio trabalho.

Para essa autora, “a identidade profissional não estaria dada pela condição de trabalho, ou pelo saber adquirido na experiência, mas pelo conhecimento transmitido e absorvido, ou certificado, em instâncias ‘consagradoras’ a esse fim” (p.30). Portanto, na visão dela, “o que define se o professor é ou não profissional não é sua atuação em sala de aula, na escola, na relação com seus alunos e colegas, mas sim, seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui” (*Idem, ibidem*, p.30). Para ela, a formação docente deve ter uma perspectiva profissional prescritiva, que se realiza no âmbito das universidades e centros de formação, de modo que se possa haver a teorização da prática pedagógica.

Oliveira (2003) ainda critica a perspectiva de supervalorização da prática defendida por alguns teóricos e pelo Ministério da Educação, que preconiza a formação do professor numa perspectiva mais prática e menos teórica, dizendo que a “síndrome” da competência profissional docente, que obrigou aos professores assumirem inúmeras tarefas para além daquilo que foram formados, tem provocado o “sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (p. 33).

Os debates que balizam a discussão nesse artigo nos permite inferir que a identidade profissional docente não se dá exclusivamente a partir dos cursos de formação inicial de professores, que se ocupam da formação dos especialistas por áreas de conhecimento, nem do ingresso no exercício do magistério, em que os profissionais vão abandonando a imagem de especialistas e, em decorrência de suas experiências, vão assumindo uma nova imagem ligada à docência, a questão é mais

complexa do que parece ser.

A partir da contribuição desses autores e da compreensão de que a formação da identidade docente é um processo complexo em permanente (re)construção, influenciada pela articulação de estratégias identitárias e forjada pelo processo de socialização, entendemos não ser possível dissociar essa discussão do debate acerca da profissionalidade docente, uma vez que, no projeto de SI para o outro ou a identidade prescrita, há “uma atribuição qualificativa que tem o outro como ponto de partida, ou seja, a maneira pela qual este concebe o sujeito, objeto de seu olhar e de sua apreciação. O ‘para’ significa então uma atribuição identitária[...]” (KADDOURI, 2009, p. 25).

2.3. A configuração da identidade docente nos Institutos Federais: algumas considerações

Várias foram as tentativas de se estabelecer modelos que dessem conta da formação de professores para atuação na educação profissional e que atendessem suas especificidade, todavia, nenhuma delas teve êxito e esse ainda consiste em um desafio a ser superado pela RFEPCT.

Embora a LDB 9.394/96 preconizasse que a formação em nível superior de professores leigos devesse ocorrer até o ano de 2007, contraditoriamente, facultou o ingresso e a permanência de professores não licenciados no ensino brasileiro, ao estabelecer via Decreto nº 2.208/97, a regulamentação para que as disciplinas de formação técnica fossem ministradas tanto por professores quanto por instrutores não docentes, selecionados a partir de suas experiências profissionais, sem exigência prévia de preparação para o magistério (MACHADO, 2008).

A nova constituição dos Institutos Federais tem permitido e exigido concursos para a ampliação do quadro docente, recrutando profissionais de diversos campos de atuação com formação em cursos de bacharelado, selecionados por terem domínio do conhecimento de uma área específica, sem formação acerca das especificidades da educação e, muitas vezes, sem afinidade com a educação profissional, mas que atuarão em uma esfera pedagógica a qual nunca tiveram familiaridade ou preparação para isso (QUIXABEIRA, SANTOS, FARTES, 2010; OTRANTO, 2011).

Para lidar com a questão da falta de professores habilitados, sobretudo, para atuação na educação profissional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 02/97, aprovou a implantação de programas especiais de formação pedagógica para profissionais portadores de título superior sem licenciatura, com duração de 540 horas contemplando três aspectos: núcleo contextual, capaz de dar compreensão ao processo de ensino-aprendizagem e a prática da escola como um todo; núcleo estrutural, abordando elementos da didática tais como seleção e sequencia de conteúdos, avaliação, métodos de ensino, entre outros e núcleo integrador, com foco no planejamento escolar, projetos de ensino e outros. Considerando que a parte

prática desses cursos deveria ser ofertada em 300 horas, restaram apenas 240 horas para a formação pedagógica desses profissionais.

Essas discussões conduzem inevitavelmente às contradições e aos paradoxos vividos pelos docentes, no que diz respeito ao seu papel social, pois, se por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes ao pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos, o que, parece exigir a mobilização de uma 'racionalidade' ética que se constitua na singularidade e na coletividade (QUIXABEIRA, SANTOS, FARTES, 2010, p. 3).

Questionado sobre a possibilidade da atuação de profissionais não licenciados como docentes na educação profissional, o CNE reconheceu a fragilidade da regulamentação da docência nessa área como uma dificuldade quase intransponível, mantendo via Parecer CNE/CEB 37/2002, as soluções paliativas para o problema: para docentes com algum tipo de formação técnica e licenciatura em qualquer área do conhecimento, o CNE considera que essa formação técnica oferece a base de conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho profissional e mais ainda, quando “associado à licenciatura, que prepara para o exercício da docência, constituem habilitação suficiente para a docência em curso técnico” (p.3). Quanto aos profissionais com curso de bacharelado, com curso de pós-graduação na área em que atuam como professor, o CNE considera que “sem dúvida, a pós-graduação relacionada à área de docência no ensino técnico, ainda que a graduação tenha sido diversa, associada à formação pedagógica em programa especial, constitui suficiente habilitação legal para a mencionada docência” (p.4). E para profissionais com qualquer graduação e com curso de pós-graduação em alguma área pedagógica, o CNE entende que o curso de graduação oferece a base de conhecimentos para o exercício profissional e aliado à pós-graduação na área pedagógica, “propicia a aquisição de competências para a docência também no nível técnico da educação profissional. A combinação de ambas configura os requisitos para habilitação legal para a docência na referida modalidade educativa” (p.4).

Além desse entendimento, em 2009 a lei nº 12.014/2009 reconheceu esses trabalhadores não licenciados como profissionais da educação, desde que estivessem em efetivo exercício na educação básica ou com a seguinte formação: trabalhadores em educação, com diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim e, também, aos trabalhadores em educação, portadores de diploma de pedagogia, bem como portadores de títulos de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2009).

Torna-se claro a partir da explanação desses argumentos legais que, embora os Institutos Federais trabalhem com educação básica integrada a educação profissional, o ingresso de profissionais não licenciados no quadro de professores dos Institutos Federais não se constitui necessariamente um problema ou desatenção à lei, visto que está facultado aos portadores de diplomas de graduação, seja qual for a área, adicionada algum curso de pós-graduação com viés pedagógico, os “habilitam” a

exercerem a docência nessa modalidade de ensino.

Costa (2012), ao analisar o perfil dos professores que atuam na educação profissional afirmou que o quadro docente é composto por um número significativo de profissionais liberais exercendo a profissão de professor e que, “uma vez que não existe nenhuma obrigatoriedade de se adquirir a formação pedagógica, parece não haver a intenção, por parte desses docentes, de participar dos programas de formação pedagógica” (p.23).

Freitas (2007) e David (2012) afirmam que a escassez de professores para educação básica não pode ser encarada como um problema conjuntural ou emergencial, mas, sobretudo, deve ser entendida como uma questão estrutural produzida historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado por uma educação pública de qualidade e, portanto, as ações direcionadas às mudanças nesse cenário, não se darão imediatamente. Esses autores reforçam que a formação de professores supervalorizando a prática em detrimento a teoria, contribui para o agravamento do quadro da desprofissionalização docente, a precarização das relações de trabalho e a desvalorização do professor.

Para Shiroma (2003) o caso brasileiro configura uma nítida polarização, de um lado, o Ministério da Educação, que preconiza a formação do professor numa perspectiva mais prática e menos teórica, ou seja, uma formação mais profissionalizante e do outro lado, as entidades e associações em defesa da escola pública, que defendem uma formação universitária para todos os docentes, com sólida articulação entre teoria e prática.

As políticas de formação de professores, principalmente as da década de 1990, adotaram um padrão de redução de custos com a educação promovendo a formação inicial dos docentes de modo aligeirado, o emprego de professores qualificados com baixos salários, a qualificação profissional distante dos bancos universitários e a predominância da concepção de desenvolvimento de competência técnica do “saber fazer”, em detrimento do conhecimento teórico. A supervalorização do saber técnico transformou os professores em *experts*, com habilidades para cumprir tarefas, capacidade de aceitar responsabilidades que antes não eram suas, flexibilidade para adaptar-se rapidamente às mudanças, todavia sem uma formação teórica sólida (OLIVEIRA, 2003; SHIROMA, 2003).

Essas políticas foram recontextualizadas e ressignificadas, modelando o perfil do profissional docente competente tecnicamente e inofensivo politicamente, provocando a desintelectualização e a despolitização do professor e, por consequência, sua desprofissionalização e proletarização ideológica, uma vez que o professor vem perdendo gradativamente o controle sobre as decisões do seu próprio trabalho.

Retomando aos questionamentos iniciais sobre as especificidades do trabalho docente na educação profissional, o lugar ocupado pela docência nessa nova institucionalidade e como tem se construído a identidade docente dos professores dos Institutos Federais, percebemos que são perguntas de difíceis respostas. Os

pesquisadores que tem se dedicado a esse tema e aqui referenciados afirmam que o quadro docente da RFEPCT é composto, em sua maioria, por profissionais com outras formações em nível superior diferentes da docência que começam a exercer o magistério por acaso, sem que isso fosse uma perspectiva profissional e sem nenhuma preparação para isso.

Desse modo, no contexto dos IFS, o que é ser professor? O que faz de alguém um professor? Seria a formação inicial em cursos de licenciatura? Seria um concurso público para o exercício dessa profissão ou sua atuação em sala de aula? Seria a determinação da legislação, com base no exercício profissional, aliado a uma complementação pedagógica de poucas horas? Seria a autodefinição como professor?

Considerando o fato de que “não existem políticas de Estado para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica” (COSTA, 2012, p. 197) e que essa formação, quando ocorre, tem sido descontínua e aligeirada prestigiando a prática em relação a sólida formação teórica, pode-se afirmar que a construção identitária dos professores que atuam na educação profissional não está se dando por familiaridade com saberes da docência, mas vem ocorrendo a partir dos enfrentamentos e tensões do exercício profissional, muitas vezes desvinculados de sentido pedagógico.

Os Institutos Federais como instituições pertencentes à RFEPCT “tinham uma identidade própria, constituída ao longo dos mais de 100 anos da trajetória da EPT no Brasil, e, com o modelo IFET, essa identidade se perde em função de um projeto que a princípio causa estranhamento aos atores sociais” (COSTA, 2012, p.199). A partir dos estudos citados ao longo desse artigo, e a vivência do cotidiano como professora nos Institutos Federais, as atividades docentes parecem ser realizadas de forma rotineira, sem que o domínio do saber técnico seja sustentado por conhecimentos formalizados que permitam dar sentidos ou potencializar ações vividas no trabalho docente.

Há dificuldades de reconhecer que o exercício da docência vai muito além da simples transmissão de conhecimentos ou do ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Todos esses fatores causam fragilidade na construção identitária desses professores, que, em muitos casos, permanecem no exercício da profissão sem qualquer identificação com esse trabalho e sem se autorreconhecer como professor.

Considerando que a identidade é uma construção dinâmica e dialética que congrega as experiências individuais, no âmbito biográfico e as experiências adquiridas a partir dos processos de socialização, a identidade docente, por sua vez, deve estar permeada pelos saberes científicos objetivados pelo grupo social que representa e a constitui que não devem ser somente interiorizados, mas apropriados pelos demais sujeitos que irão compor esse grupo social.

A articulação entre esses saberes do trabalho docente adquirem importância no âmbito do trabalho e na construção de estratégias de socialização profissional, permitindo o reconhecimento recíproco de identificação com seus pares profissionais. Todavia, em se tratando da docência, não nos referimos aos saberes tácitos

imediatizados pela prática e construindo com base em experimentalismos pedagógicos, isto é, não se trata de qualquer tipo de saber, mas de um conhecimento sistematizado, com formação pedagógica sólida, capaz de garantir a esse docente, a teorização de sua prática pedagógica.

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MACHADO, 2008, p. 32).

Concordando com Cardoso (2011) e Costa (2012), a educação profissional possui especificidades que merecem ser analisadas e problematizadas constantemente e, para isso, a formação dos professores que ali atuam não deve ocorrer de maneira fragmentada e descompromissada com a função social de articulação da educação com o mundo do trabalho. Desse modo, a profissão docente na educação profissional necessita bem mais que uma formação técnica ou domínio de conhecimentos específicos, mas pressupõe uma formação específica para se tornar professor.

Nesse sentido, Machado (2008) apresenta três níveis de complexidades que devem compor o perfil do professor da educação profissional: o primeiro e “desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais”, o segundo, “desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas” e por fim, “desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas” (p. 18).

Para tanto, a autora afirma que isso só será possível quando houver uma política nacional consistente para a formação dos professores que atuam/atuarão na educação profissional, que deve ser desenvolvida em cursos de licenciaturas, uma vez que considera essa, a estratégia essencial para a formação inicial e profissionalização de professores. Assim, ela apresenta quatro proposições capazes de aliar as experiências biográficas e relacionais no processo de formação de professores para essa modalidade de ensino:

- a) curso de licenciatura para graduados, com carga horária de 1200 horas, sendo 800 horas de formação didático-pedagógica e 400 horas de estágio pedagógico supervisionado;
- b) curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia, com 4000 mil horas, sendo 1.600 horas de educação tecnológica, 800 horas de formação didático-pedagógica, 400 horas de estágio pedagógico supervisionado e 400 horas de estágio profissional específico;
- c) curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente, com

2400 horas, sendo 800 horas de parte técnica e de conhecimentos gerais da educação básica, 800 horas de formação didático-pedagógica, 400 horas de estágio pedagógico supervisionado e 400 horas de estágio profissional específico;

d) curso de licenciatura para concluintes do ensino médio, com 3200 horas, sendo 1.200 horas de conteúdo técnico específico, 800 horas de formação didático-pedagógica, 400 horas de revisão de conhecimentos da educação básica, 400 horas de estágio pedagógico supervisionado, 400 horas de estágio profissional específico.

Nessa mesma perspectiva, Moura (2008) propõe que a profissionalização dos professores para a educação profissional se dê tanto a partir de cursos de licenciatura quanto de pós-graduação em *lato e stricto sensu*. Esses primeiros seriam direcionados aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, como um todo e que não possuem graduação ou aos já graduados, sem formação específica para essa modalidade. Já os cursos de pós-graduação seriam direcionados aos docentes que atuam na educação profissional, sendo que os cursos *lato sensu*, deveriam possuir carga horária superior a regulamentação atual e os estágios de prática docente e prática no mundo do trabalho, referentes à área em que o professor atua ou atuará, deveriam ser obrigatórios.

As propostas formativas apresentadas por esses dois autores demonstram a importância dos estudos pedagógicos viabilizados pela ciência da educação, que possibilitam ao professor o domínio dos saberes docentes que o permita distinguir e selecionar aquilo que seria fundamental para a articulação da formação geral com a específica, da formação política com a técnica, da cultura com o trabalho, do humanismo com a ciência e da educação com a qualificação profissional (FRIGOTTO, 2007).

Ainda, entendemos que esses são projetos que podem efetivamente corroborar para a consolidação de um projeto político e pedagógico globalizante, capaz de construir uma prática simbólica coletiva e de fortalecer sentimento de pertencimento ao grupo forjando uma identidade que conduz a práticas coletivas profissionais, sociais e de classe dos docentes que atuam na educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica enfrentam grandes desafios desde as mudanças organizacionais e institucionais da educação profissional brasileira. Criadas inicialmente para atender os “desvalidos da sorte”, as escolas de aprendizes tinham a finalidade de formar para o trabalho, mas também, conter a “ociosidade” da população pobre provocada pelo fim da escravatura.

Mais tarde, essas mesmas escolas profissionalizantes foram acusadas de desvirtuar-se de sua vocação original de formação de técnicos para o mercado de

trabalho ao possibilitar os alunos o acesso ao ensino superior e, por fim, a partir de 2008 receberam um novo formato, ampliando e estendendo sua atuação desde o ensino médio, educação de jovens e adultos, graduação e pós-graduação.

Aliados a esses desafios, a nova configuração dos Institutos Federais complexificado pelo exaustivo cotidiano escolar, têm produzido práticas em sala de aula que se resumem a meras reproduções mecanizadas e massificadas que se dão instintivamente, devido a ausência de formação pedagógica que caracteriza parte do quadro docente dos IF.

O quadro docente dos professores dos Institutos Federais é constituído por professores licenciados e não licenciados, que em sua maioria, foram para a docência de forma repentina, sem conhecimento acerca da especificidade do trabalho docente e que não recebem formação específica para atuar com o ensino médio profissional, tampouco, com diversidade de cursos, modalidades e níveis de ensino ofertados pela RFEPECT.

Os processos identitários desses docentes são resultados de suas trajetórias acadêmicas e formativas, de suas práticas em sala de aula, das relações estabelecidas com outros colegas de trabalho, das experimentações pedagógicas cotidianas, da apropriação do conjunto de saberes tácitos do labor diário da profissão, dos processos de formação continuada promovidas nos interiores das escolas, das reuniões pedagógicas, enfim, de caminhos diversos que vão lhes constituindo a imagem do que é ser professor.

Portanto, para que haja a construção da identidade política desses professores, que lhes dê autoconsciência de classe e os permitam identificar interesses comuns capazes de gerar sentimento de pertencimento ao grupo, que impulsiona a luta tanto pelo reconhecimento simbólico e financeiro pelo papel desempenhado na sociedade, quanto por um modelo de educação profissional capaz de promover a formação omnilateral do trabalhador, se faz necessário a definição de uma política de formação inicial e continuada desses professores, dando sentido político e pedagógico ao ofício que desempenham em sala de aula.

Na formação dos docentes para a educação profissional é fundamental a resposta à pergunta “quem educa o educador?”, sob quais parâmetros científicos didático-pedagógicos e para qual modelo de sociedade sua formação e atuação irá contribuir? A educação profissional está associada a uma perspectiva ampla da formação do trabalhador que consiga alinhar as dimensões técnica, científica, política, cultural, humana e ética e a resposta a esses questionamentos nos permitirá reconhecer o projeto de educação profissional desenvolvido para este país.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. C. C. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: II **SEPNET**, [s.n], Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10/10/ 2010.

_____. Lei nº 12014, de 6 de agosto de 2009. **Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 10/08/2010.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país, 2003-2014.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16762&Itemid=. Acesso em: 15/07/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 37/2002. **Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8/11/2002, Seção 1, p.116 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf. Acesso em: 10/08/ 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 02/1997. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 10/08/ 2010.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs). **Políticas educacionais e trabalho docente – perspectiva comparada.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. cap. 9, p. 187-212.

CARVALHO, M. V. C. de (org.). **Identidade:** questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001. cap. 6, p. 58-75.

CORRÊA, V. Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVIL, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas-SP: Papirus, 2008. cap. 3, p. 45-58.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.

DAVID, N. A. N. **Formação de professores na Universidade:** reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FÁVERO, M. L. de A. **Universidade do Brasil:** das origens à construção. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade

- postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15/09/2010.
- KADDOURI, M. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In: BRITO, V. L. F. A. de (Org.). Professores: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 9, 2008.
- MANCIBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 25 de março de 2013.
- MASCARENHAS, A. C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- MOURA, D. H. A formação docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 9, 2008.
- OLIVEIRA, D. L. de. **Implementação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio no Estado do Tocantins**: análise da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Palmas e implicações na formação discente. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.
- OLIVEIRA, D. A. (org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OTRANTO, C. R. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. In: **Anais eletrônicos da 34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, RN, 2011.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- PIRES, L. L. de A. **A criação de universidades tecnológicas no Brasil**: uma nova Institucionalidade para a educação superior. 2005. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. 2005.
- QUIXABEIRA, A.P.R.; SANTOS, S.O.; FARTES, V.L.B. O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas contemporâneas. In: **Congresso norte-nordeste de pesquisa e inovação (CONNEPI)**, 5., 2010, Maceió. *Anais...* Maceió, 2010.
- SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Disponível em: http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf. Acesso em: 26/09/2010.
- SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Trabalho/01_40_58_t736.pdf. Acesso em: 26/03/2015.
- SILVA, M.; INVERNIZZI, N. Qual educação para os trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? A educação profissional após o Decreto 5154/04. In: **IV Simpósio Trabalho e Educação**, 2007, Belo Horizonte. IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90**: regulação ou emancipação? 2003. 251f. Tese (Doutorado em

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-005-6

