



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PEDAGOGOS
NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

FERNANDA BEZERRA MATEUS MARTINS

Brasília - DF

2019

FERNANDA BEZERRA MATEUS MARTINS

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PEDAGOGOS
NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob orientação da Prof^a Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Brasília - DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bc Bezerra Mateus Martins, Fernanda
A construção da profissionalidade docente dos pedagogos
no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília / Fernanda Bezerra Mateus Martins;
orientador Shirleide Pereira da Silva Cruz. -- Brasília,
2019.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Profissionalidade. 2. Pedagogos. 3. Formação. 4.
Trabalho docente. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I.
Pereira da Silva Cruz, Shirleide , orient. II. Título.

Fernanda Bezerra Mateus Martins

**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PEDAGOGOS
NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob orientação da Prof^a Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Defendida e aprovada em: 17 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora

**Prof^a. Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz - Orientadora
Faculdade de Educação - UnB**

**Prof^a. Dr^a. Simone Braz Ferreira Gontijo - Membro externo
Instituto Federal de Brasília - IFB**

**Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Membro Interno
Faculdade de Educação - UnB**

**Prof^a. Dr^a. Ana Sheila Fernandes Costa – Suplente
Faculdade de Educação - UnB**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jeová Deus, por me dar coragem e força para conseguir desenvolver este trabalho.

Ao amor da minha vida, Thiago Martins, pela ajuda, pela compreensão e por compartilhar comigo este momento tão importante na minha vida.

Ao meu filho Heitor Martins, que veio nesse percurso formativo como um presente de Jeová e me trouxe muita alegria.

Aos meus pais, que são minha vida, meu exemplo, meu orgulho.

À minhas queridas irmãs Vanessa e Amanda, que suportaram as minhas angústias, respeitaram a minha ausência, me ajudaram em oração e no auxílio ao meu filho.

Especialmente à minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª Shirleide Pereira da Cruz, pela paciência, incentivo, carinho e serenidade em conduzir as orientações mesmo diante de minha ansiedade e dos problemas que passei durante esta caminhada. Quero que saiba que, depois de sua orientação, tenho crescido muito como profissional. Admiro muito a senhora tanto como profissional quanto como pessoa tão humana que é. Sua simplicidade e sua tranquilidade têm sido meu porto seguro. Muito obrigada!

À professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, por seu compromisso e pelas contribuições, enquanto professora durante este percurso formativo, e por seu compromisso com as pesquisas e com o campo da formação de professores.

Às professoras Simone Braz Ferreira Gontijo e Ana Sheila Fernandes Costa, pela leitura atenta, crítica, e pelas valiosas contribuições para esta dissertação.

Aos meus(minhas) queridos(as) amigos(as): Andrea, Danyela, Fernandinho, Jéssica, Jennifer, Solange, Vivi e Frederico, pela amizade e por toda contribuição neste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), que me acolheu e aguçou em mim, por meio de seu espaço de formação e estudo, a vontade de realizar esta pesquisa.

Às minhas eternas amigas e irmãs de mestrado Pollyana e Loyane, pela amizade, companheirismo e torcida pela concretização deste sonho.

À professora Ranilce Mascarenhas Guimaraes-Iosif que foi a primeira pessoa a acreditar em mim e na realização deste trabalho.

À minha querida amiga Iracema, pela ajuda, pelo carinho, por ter-me acolhido e cuidado de mim como se fosse sua filha.

A todos os pedagogos docentes do IFB, que participaram da pesquisa.

Para todas as coisas tenho forças graças
àquele que me dá poder. (Fil.,4:13)

MARTINS, Fernanda Bezerra Mateus. **A construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de construção da profissionalidade docente dos pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília, trazendo como questão central: Quais os elementos constituidores da profissionalidade docente dos pedagogos na educação profissional e tecnológica ofertada pelo Instituto Federal de Brasília? Como fundamentação teórica nos apoiamos nos estudos de Nóvoa (1991), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Morgado (2005) Contreras (2002), Roldão (2005, 2007) e Cruz (2017) no qual dialogamos sobre profissionalidade docente, outros estudiosos na linha de formação e trabalho docente como Brzezinski (1996), Saviani (2004, 2008), Antunes (1999, 2009, 2015), Marx (1983), Curado Silva (2008) e outros. Para análise do contexto da educação profissional no Brasil, nos apoiamos em Duarte (2010) Cunha (2005) Kuenzer (2001, 2007), Machado (2008, 2011) e Canali (2010). A pesquisa é caracterizada pela investigação bibliográfica e documental, com abordagem quanti-quali numa perspectiva crítico-dialética. Para a apreensão da realidade concreta que se refere ao objeto desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dezessete pedagogos docentes efetivos, temporários e substitutos que atuam nos cursos de formação inicial e continuada a pós-graduação no IFB. A análise dos dados se deu pela metodologia dos Núcleos de Significação a partir da proposta de Aguiar e Ozella (2006), o que nos possibilitou realizar uma análise empírica considerando os quatro núcleos que emergiram do nosso objeto, identificando-os como os elementos estruturantes da profissionalidade do pedagogo docente do IFB; são eles: 1) O Ingresso do pedagogo na docência na EPT no contexto do IFB; 2) O trabalho pedagógico em múltiplos níveis e modalidades como elemento configurador de seu trabalho na EPT; 3) Função docente: entre a realização e o desafio no trabalho docente do pedagogo no IFB; e 4) A articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB. Assim, constatamos que o pedagogo docente, em meio aos desafios encontrados para a execução de sua atividade profissional no IFB, constrói sua profissionalidade como um profissional polivalente, multifuncional, que, para dar conta de seu trabalho, geralmente, aprofunda seus estudos, busca qualificação e trabalho coletivo e interdisciplinar.

Palavras-chave: Profissionalidade. Pedagogos. Formação. Trabalho docente. Educação Profissional e Tecnológica.

MARTINS, Fernanda Bezerra Mateus. **The construction of teaching professionalism of educators in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasilia**. 2019. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, University of Brasilia, Brasilia, 2019.

ABSTRACT

This research aims to understand the process of construction of the teaching profession of teachers in the Professional and Technological Education of the Federal Institute of Brasilia, bringing as its central question: What are the constituent elements of the teaching profession of teachers in the professional and technological education offered by the Federal Institute of Education? Brasilia? As theoretical basis we support in the studies of Nóvoa (1991), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004), Morgado (2005) Contreras (2002), Roldão (2005, 2007) and Cruz (2017) in which we talk about teaching professionalism, others. scholars in the line of formation and teaching work as Brzezinski (1996), Saviani (2004, 2008), Antunes (1999, 2009, 2015), Marx (1983), Curado Silva (2008) and others. To analyze the context of vocational education in Brazil, we rely on Duarte (2010) Cunha (2005) Kuenzer (2001, 2007), Machado (2008, 2011) and Canali (2010). The research is characterized by bibliographic and documentary research, with quanti-quali approach in a critical-dialectical perspective. For the apprehension of the concrete reality that refers to the object of this research, semi-structured interviews were conducted with seventeen effective, temporary and substitute teaching educators who work in the initial and continuing postgraduate training courses at IFB. The data analysis was performed by the Meaning Nuclei methodology based on the proposal of Aguiar and Ozella (2006), which allowed us to perform an empirical analysis considering the four nuclei that emerged from our object, identifying them as the structuring elements of the study. professionalism of the IFB teaching educator; They are: 1) The entrance of the pedagogic teacher in the EFA in the context of the IFB; 2) The pedagogical work at multiple levels and modalities as a configurating element of his work in EFA; 3) Teaching function: between the achievement and the challenge in the teaching work of the pedagogue at IFB; and 4) The articulation between initial and continuing training for teaching at IFB. Thus, we find that the teaching educator, in the midst of the challenges encountered in performing his professional activity at IFB, builds his professionalism as a multipurpose, multifunctional professional who, to cope with his work, generally deepens his studies, seeks qualification and collective and interdisciplinary work.

Keywords: Professionalism. Pedagogues. Formation. Teaching work. Professional and Technological Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de dissertações e teses relacionadas ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de 2008 a 2018	24
Quadro 2 - Relação de artigos relacionados ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de 2008 a 2018	26
Quadro 3 - Relação de trabalhos no Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional - relacionados ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de 2008 a 2018	28
Quadro 4 - Categorias encontradas no Estado do Conhecimento	38
Quadro 5 - Quantidade de pedagogos entrevistados por campus e cursos que atuam.....	45
Quadro 6 - Idade, sexo, situação funcional e campus dos docentes pedagogos participantes da pesquisa	46
Quadro 7 - Regulamentos do IFB para projetos de pesquisa e extensão.....	53
Quadro 8 - Análise do núcleo de significação.....	58
Quadro 9 - Conceitos de profissionalidade.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro de remuneração dos docentes do IFB retirado do último edital para concurso de docentes	49
Figura 2 - Elementos Estruturantes do Pedagogo Docente na EPT	91
Figura 3 - Cargo e atribuições no concurso de professor do IFB para pedagogo.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Oferta de cursos do IFB	43
Gráfico 2 - Formação acadêmica e título de pós-graduação dos entrevistados.....	47
Gráfico 3 - Ano de ingresso dos pedagogos docentes no IFB.....	48
Gráfico 4 - Participação dos pedagogos docentes em projetos de pesquisa e de extensão	51
Gráfico 5 - Diferentes cursos de atuação dos pedagogos docentes no IFB	54

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BSB	Brasília
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAEPT	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
EAF	Educação Agrotécnica Federal
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
FACEB	Faculdade Cenecista de Brasília
FALBE	Faculdade Albert Einstein
FEDE	Fundação Educacional do Distrito Federal
FIC	Formação Inicial e Continuada
GDF	Governo do Distrito Federal
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos

IBCIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIF	Plano Diretor de Infraestrutura Física
PIT	Plano Individual de Trabalho
PPGE	Programa de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PROTEC	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIT	Relatório Individual de Trabalho
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFT	Universidade Federal Tecnológica
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PEDAGOGOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	23
CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA	41
2.1 Local da pesquisa.....	41
2.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....	44
2.3 Caminho metodológico traçado para a organização e construção dos núcleos de significação	55
CAPÍTULO 3 - COMPREENDENDO O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO E EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLETINDO SOBRE O LUGAR DO PEDAGOGO DOCENTE	60
3.1 Relação trabalho e educação.....	60
3.2 A história da educação profissional no Brasil e a formação de professores para esta modalidade.....	64
3.3 A história do curso de Pedagogia: perspectivas para o contexto da educação profissional e tecnológica	73
3.4 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais	79
CAPÍTULO 4 - CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	83
4.1 O ingresso do pedagogo na docência na EPT no contexto do IFB	93
4.2 O trabalho docente em múltiplos níveis e modalidades de ensino como elemento configurador do trabalho do pedagogo docente.....	99
4.3 Função docente: entre a realização e o desafio no trabalho docente do pedagogo no IFB	107
4.4 A articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	136
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	137
ANEXO A - RESOLUÇÃO Nº 005/2016/CS – IFB	141

INTRODUÇÃO

Este projeto vincula-se à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), do Programa de Pesquisa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). Propomos como objeto de investigação a construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto da educação profissional e tecnológica ofertada pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem sua história vinculada ao nascimento das escolas de Aprendizizes e Artífices, instrumento de política voltado para as “classes desprovidas”, criadas em 1909, pelo presidente da República, Nilo Peçanha.

A cada modelo de sociedade vigente, desde o processo de industrialização ao neoliberalismo, a Rede Federal veio se modificando e se transformando em Escolas de Aprendizizes Artífices, Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escola Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Universidade Federal Tecnológica (UFT) e Institutos Federais (IFs), mediada por lutas e conquistas, por meio de movimentos sociais em prol da escola pública de qualidade.

Com a aprovação da lei nº 11.892/2008, o governo federal transformou as Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Cefets, por adesão, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Em conformidade com a lei de criação, os IFs passaram a ser entidades de natureza autárquica, detentoras de autonomia para criar e extinguir cursos, bem como registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Eles também foram organizados em uma estrutura com vários *campi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e reitoria, equiparando-se com as universidades.

Com o desenvolvimento da tecnologia, as demandas de formação tornaram complexos os objetivos dessas instituições, cuja oferta, atualmente, caracteriza-se por cursos de formação profissional pluricurriculares, com atuação na Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica de nível técnico, Educação Superior (graduação tecnológica, licenciaturas e bacharelados), além de cursos de Pós-Graduação. Assim, cada *campus* oferta cursos que podem ser desde os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) a cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Os IFs, a partir de então, têm como oferta institucional 50% de suas vagas para os cursos técnicos, 20% para as vagas de licenciaturas e formação de professores, 30% das vagas

para os cursos superiores de tecnologia, bacharelados e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), dando a possibilidade de que os docentes formados em cursos de Pedagogia atuem em diferentes disciplinas na área da educação, doravante chamados de docentes de Pedagogia, em especial, com o crescimento da Rede, nas modalidades presencial e a distância (EAD).

Situando de modo específico a atuação do pedagogo na função de docente na educação profissional e tecnológica no IFB, emergem inquietações sobre a docência nessa modalidade profissional, uma vez que, tradicionalmente, o seu espaço de trabalho na educação profissional era referente à coordenação do ensino e demais ações de apoio aos serviços pedagógicos na instituição de educação profissional, como também nas antigas Escolas Normais, na formação de professores, ministrando as disciplinas pedagógicas. Porém, com a implantação dos Institutos Federais, esse profissional pode atuar como docente transitando nos 10 *campi* em diferentes níveis e modalidades que compõem o ensino verticalizado e/ou no cargo ou função técnica específica.

Pode-se dizer que a presença de pedagogos no ensino superior não é uma realidade incomum, porém, articulada à experiência de atuar na docência na educação profissional de nível básico torna-se outra configuração do trabalho do pedagogo nessa modalidade.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de um aprofundamento dos conhecimentos que tratam dos aspectos pedagógicos, das especificidades, dos objetivos de trabalho, da formação e da atuação desse profissional no Instituto Federal, visto que o trabalho docente do pedagogo no contexto da educação profissional e tecnológica é um elemento fundamental na formação de professores e demais profissionais da área de educação. Seu trabalho consiste em propiciar ao educando uma visão crítica de educação por revelar as contradições da totalidade, não apenas para harmonizar e adaptar situações “problemáticas” do cotidiano escolar, mas, sim, para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem (CURADO SILVA, 2008). Tal especificidade não é privilégio do pedagogo enquanto docente e se estende a todos os demais professores e profissionais da educação, contudo, o contexto da educação profissional potencializa essa condição considerando-se a peculiaridade de uma educação que participa ativamente das relações de trabalho no contexto da sociedade capitalista.

Nesse contexto, pareceu-nos oportuno conduzir o nosso olhar sobre a docência do pedagogo na EPT, visto que a atuação do pedagogo nessa modalidade de ensino exige, além das atribuições comuns de todos docentes, outras mais complexas como:

[...] metodologias diferenciadas para a transposição didática dos conteúdos e, além disso, noções de filosofia, antropologia, psicologia e sociologia cultural que lhes dê embasamento e favoreça a condução do seu trabalho pedagógico, bem como estar sintonizado com as tendências do mundo do trabalho, acompanhar os avanços científicos e tecnológicos, da sua área de formação, como das áreas que possa vir atuar como docente na Instituição” (AGUIAR, 2016, p. 12-13).

Com base nesses pressupostos, fica evidente a importância do entendimento de como se constitui o trabalho do pedagogo docente na educação profissional e tecnológica dentro da perspectiva da profissionalidade, sem deixar de entendê-la como condição histórica do trabalho docente dentro do sistema capitalista, na perspectiva de compreender os processos que são construídos no exercício profissional por quem o vive.

Para isso, partimos da discussão da profissionalidade docente tendo como base o entendimento de Cruz (2017), o qual compreende o trabalho docente enquanto atividade laboral intencional que está inserida no debate da tríade profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.

Tendo a profissionalidade como centro de interesse de nossa investigação, buscamos compreender as relações entre o sujeito e a instituição no processo de tornar-se professor, considerando a profissionalidade docente como um processo em construção que vai desde a formação inicial do professor e se estende ao longo de seu exercício profissional.

Esse conceito nos ajuda na análise acerca da formação e da profissionalização docente, justamente por procurar esclarecer o que os pedagogos que vivem a profissão pensam e agem em relação às suas demandas de trabalho estabelecidas pelos institutos federais, mais especificamente o de Brasília, local elegido nesta pesquisa, que com sua expansão em 2008 mostrou-se abrangente enquanto espaço de trabalho na educação profissional para o pedagogo.

A profissionalidade está inserida não somente na aprendizagem de destrezas e habilidades, mas também num processo mais amplo da profissionalização, que envolve uma série de relações sobre o que é “ser professor”, quais são os conhecimentos que o caracterizam como profissional e quais são os processos baseados em determinadas perspectivas de formação docente que estabeleceram sua profissionalização (CRUZ, 2017).

Diante disso, definimos como questão central para o desenvolvimento deste estudo: Quais os elementos constituidores da profissionalidade docente dos pedagogos na educação profissional e tecnológica ofertada pelo Instituto Federal de Brasília?

Como objetivo geral da pesquisa, procuramos:

- Compreender o processo de construção da profissionalidade docente dos pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília.

E como objetivos específicos:

- Identificar os processos de inserção e a atuação do pedagogo docente no contexto da educação profissional e tecnológica e no âmbito do Instituto Federal de Brasília;
- Analisar elementos da formação do pedagogo e suas relações com a profissionalidade docente na educação profissional e tecnológica; e
- Identificar e analisar os elementos constituidores da profissionalidade docente do pedagogo na educação profissional e tecnológica no IFB que se relacionam com a formação e a inserção na EPT.

Para isso, apresentamos o estado do conhecimento referente à profissionalidade docente do pedagogo na educação profissional e tecnológica no contexto dos institutos federais a partir do levantamento de estudos acerca da temática que resultou em teses, dissertações, artigos e trabalhos científicos que tratam sobre “pedagogo docente”, “profissionalidade docente”, “educação profissional e tecnológica” e “Instituto Federal” sob diversos pontos de vista e abordagens teóricas, contribuindo para a construção desta investigação.

Posto isto, procuramos caracterizar essa construção baseando-nos numa abordagem quanti-quali de corte crítico-dialético. Nela, foram elencadas as categorias da contradição, mediação e totalidade, a partir das quais é possível investigar o objeto em sua totalidade concreta.

Registra-se que totalidade significa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p. 44). Dessa forma, é necessário estabelecer as mediações e as contradições dos fatos a fim de captar a realidade pesquisada. Assim, compreendê-la, dialeticamente, segundo Kosik (2002, p. 50):

[...] é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual

todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 2002, p. 50).

Dentro desse pressuposto, para apreender a totalidade e as contradições do trabalho do pedagogo docente no Instituto Federal de Brasília, buscou-se entender as relações e contradições do trabalho deste profissional na instituição em estudo, divulgando as relações de conflito entre seus contrários. No que diz respeito à categoria mediação escolhida para análise deste estudo, destacamos que essa nos auxiliou nas conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade enfrentada por esses profissionais.

Para esta pesquisa consideramos a produção, a análise e a interpretação dos dados, a partir da interlocução teórica com autores que abordam os seguintes assuntos: Formação em Pedagogia, Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (articulada a esta categoria, especificamente, será abordada a questão do Instituto Federal de Brasília, uma vez que este é um espaço de materialização dessas políticas e onde se localiza o trabalho dos sujeitos estudados) e Profissionalidade docente. Vale salientar que os sujeitos pedagogos da pesquisa fazem parte das categorias de profissionais docentes, a pesquisa não será com os pedagogos técnicos administrativos em educação que também trabalham na instituição.

Quanto à coleta de dados, entrevista semiestruturada com 17 pedagogos docentes, sendo estes efetivos, temporários e substitutos, dos 10 campi do IFB que atuam em nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

No que diz respeito à análise dos dados, esta procedeu enfocando os aspectos relativos aos objetivos da pesquisa a partir da proposta dos Núcleos de Significação, sistematizada por Aguiar e Ozella (2006), a qual tem como fundamento a abordagem sócio-histórica de Vigotski. Tal proposta permite a identificação de núcleos de significação, com a finalidade de compreender a realidade investigada.

A partir dessa proposta de análise encontramos 4 núcleos que compõem a construção da profissionalidade dos pedagogos docentes; são eles: 1) O Ingresso do pedagogo na docência na EPT no contexto do IFB; 2) O trabalho pedagógico em múltiplos níveis e modalidades como elemento configurador de seu trabalho na EPT; 3) Função docente: entre a realização e o desafio no trabalho docente do pedagogo no IFB; e 4) A articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência de pedagogos no IFB.

Com essas considerações, este trabalho está estruturado em 4 momentos: no primeiro, apresenta as produções acadêmicas por meio do estado do conhecimento que tratam sobre o objeto desta pesquisa. No segundo momento, descortina-se um panorama geral da história da educação profissional no Brasil e da formação docente para essa modalidade, como também

se trata da criação do Instituto Federal de Brasília. No terceiro momento, apresenta-se a proposta metodológica da pesquisa em que foram realizadas entrevistas com os pedagogos docentes do IFB, buscando compreender a realidade por meio da análise dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013). Para finalizar, procuramos, no quarto momento, compreender a construção da profissionalidade docente do pedagogo numa perspectiva dialética por meio do diálogo produzido entre o conhecimento científico e a empiria.

CAPÍTULO 1 - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PEDAGOGOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O estado do conhecimento tem como objetivo levantar dados sobre o conhecimento produzido a respeito do tema pesquisado a fim de analisar o que outros pesquisadores já publicaram. Por meio desta etapa da pesquisa, pretendemos verificar produções acadêmicas sobre a profissionalidade docente dos(as) pedagogos(as) na educação profissional e tecnológica, especificamente nos IFs.

O levantamento foi realizado entre os meses de outubro a novembro de 2017, utilizando-se como principal palavra-chave nos filtros de busca: “pedagogo docente”, combinada com os termos “profissionalidade docente”, “educação profissional e tecnológica” e “Instituto Federal”. Justifica-se a escolha desses termos para compreender a totalidade do processo de construção da profissionalidade docente do pedagogo na educação profissional e tecnológica promovida pelos Institutos Federais.

O recorte temporal do levantamento sobre o conhecimento produzido teve foco no período de 2008 a 2018, por se tratar do período de implantação dos IFs, ou seja, a partir da lei que institui a Rede Federal de Educação Tecnológica, uma vez que esta trouxe a demanda de expansão dos Institutos Federais (IFs) e a ampliação do seu correspondente quadro docente. As duplicidades de publicações encontradas nas distintas bases foram consideradas apenas uma vez. Ressaltamos que foram escolhidos somente os trabalhos publicados em língua portuguesa. É válido destacar que após a seleção dos trabalhos que poderiam ter relação com a proposta desta pesquisa, foi realizada a leitura de seus respectivos resumos e palavras-chave.

Após a leitura dos resumos e das palavras-chave dos trabalhos, chegamos a apenas uma dissertação e seis artigos que trazem a discussão sobre a atuação do pedagogo no campo da educação profissional, científica e tecnológica nos IFs.

Abaixo seguem as bases de dados que foram feitas para o mapeamento sobre o objeto da pesquisa:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)
- Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/ Ministério da Educação (MEC)
- *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO)
- Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional

Com base no site do IBICT, que desenvolve e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e reúne teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, a partir das palavras-chave, a busca apresentou 295 resultados, sendo 213 dissertações e 82 teses, no período de 2008 a 2018. No entanto, apenas uma dissertação se aproximou da temática.

Não foram encontrados estudos específicos, o que confirma o fosso nas pesquisas sobre o pedagogo docente na educação profissional e tecnológica. A maioria das pesquisas referidas ao pedagogo não se direcionam para a investigação da profissionalidade docente destes profissionais na modalidade de educação profissional e tecnológica, versavam sobre formação docente para a educação profissional e tecnológica, práticas pedagógicas nos diferentes cursos ofertados pelos institutos federais, formação continuada de professores para atuarem em diferentes modalidades de ensino, necessidade de formação pedagógica para os docentes bacharéis.

A dissertação encontrada consta no quadro abaixo:

Quadro 1 - Relação de dissertações e teses relacionadas ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de 2008 a 2018

Ano	Título	Palavras-chave	Tipo de Trabalho	Autor	Objeto	Instituição Educacional Superior
2015	“Quem somos eu? Uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju”	Identidade profissional; Pedagogas; Instituto Federal de Sergipe; Educação; Educadores; Identidade social.	Dissertação	LIMA, C. de M.	Investiga o processo de construção de identidades profissionais de pedagogas não docentes na relação com os sistemas simbólicos sobre a formação e a atuação em Pedagogia.	Universidade Federal de Sergipe

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A busca sobre o tema da pesquisa no site *Scielo* resultou em nenhum artigo científico que continha as palavras-chave, seja no título ou no resumo, deixando a evidência de que é um objeto de pesquisa novo que ainda não foi muito pesquisado.

Além das dissertações e teses, foram pesquisados 364 periódicos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES/ MEC, biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Após analisar os artigos e observar sua pertinência com o nosso objeto de estudo, foram selecionados três trabalhos para discussão. Neles,

percebemos que as duas pesquisas que dizem respeito aos pedagogos referem-se ao trabalho administrativo desses profissionais, ou seja, não discutem a docência deles no contexto dos institutos federais e a pesquisa sobre profissionalidade docente engloba docentes de diversas áreas do conhecimento. O quadro abaixo sintetiza os artigos encontrados.

Quadro 2 - Relação de artigos relacionados ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de 2008 a 2018

Base do dado/ano	Título	Palavras-chave	Autores	Qualis	Objeto	Localização geográfica
Revista EIXO, Brasília - DF, v.3 n.1, jan./jul. 2014.	O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica.	Pedagogo; Educação Profissional Tecnológica; Qualidade	BRANDT, A. G; NASCIMENTO, F. S. C; MAGALHÃES, N. R. S; SILVA, M. C.	B2	Discute as atribuições, saberes e condições de trabalho do pedagogo da educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFs, tendo em vista as contribuições desse profissional na implementação de uma educação de qualidade.	Sul
Revista Holos, v. 2, p. 65-74, mar. 2014.	Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional.	Supervisão escolar; Desafios; Educação Profissional; Relação pedagogo-professor.	CARVALHO, Isabella Abreu.	B2	Faz um breve estudo sobre a formação e o papel do pedagogo no Brasil, focalizando a sua função enquanto supervisor escolar, contextualizando as mudanças e o seu perfil.	Nordeste
Revista Holos, v. 2, p. 37-46, mar. 2014.	A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente.	Profissionalidade docente, concurso público, educação profissional.	CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; VITAL, Tainara Rayanne da Silveira.	B2	Investiga a partir da tríade profissionalização-profissionalismo-profissionalidade desvelando como os requerimentos exigidos nos concursos se aproximam ou se distanciam de uma sólida construção da profissionalidade para atuar na modalidade da educação profissional.	Centro-Oeste

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Já no Colóquio Nacional *A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*, foram analisados os trabalhos completos das terceira e quarta edições do evento, ocorridas em 2015 e 2017 e disponibilizados no site do evento. Na primeira edição do colóquio, em 2011, bem como na segunda, realizada em 2013, foi disponibilizada apenas a programação no site do evento. As buscas sobre a temática da construção da profissionalidade docente dos(as) pedagogos(as) em eventos científico-acadêmicos resultaram em três trabalhos. O quadro que segue sintetiza os trabalhos publicados em eventos.

Quadro 3 - Relação de trabalhos no Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional - relacionados ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de 2008 a 2018

Base do dado/ano	Título	Palavras-chave	Autores	Objeto	Localização geográfica
Anais do III Colóquio Nacional Eixo Temático II - Práticas integradoras em educação profissional 2015	O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises	Educação Profissional. Pedagogo. Demandas profissionais.	CARRIJO, C. R. S.; CRUZ, S.P. S.; SILVA, K. A. C. P. C.	Analisa o trabalho do pedagogo técnico na educação profissional técnica e tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Centro-Oeste
Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional Eixo Temático III - Formação de professores para a educação profissional - 2017	A precarização e flexibilização do trabalho do pedagogo: um olhar a partir das diretrizes curriculares nacionais	Precarização do Trabalho. Diretrizes Curriculares Nacionais. Pedagogo.	MOREIRA, K. A.; MEDEIROS NETA, O. M.	Trata-se de elucidar princípios ideológicos que favorecem a precarização e flexibilização no trabalho do pedagogo, a partir das prescrições normativas legitimadas na sociedade capitalista, isto é, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP).	Nordeste
Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional Eixo Temático III - Formação de professores para a educação profissional - 2017	Pedagogos e docentes não licenciados: diálogos formativos no cenário da Educação Profissional e Tecnológica	Formação docente para Educação Profissional e Tecnológica, formação continuada de docentes não licenciados, formação continuada de pedagogos, diálogos formativos.	NUNES, V. G. C.; HENRIQUE, A. L. S.	Discute acerca da formação continuada para docentes não licenciados e pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	Nordeste

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A dissertação de mestrado de Claudia de Medeiros Lima, intitulada “**Quem somos eu? Uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/ Aracaju**”, defendida no ano de 2015, trata de pedagogas não docentes na educação técnica profissional que atuam no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe, *campus* Aracaju. Segundo a autora, existe uma ampla discussão acerca da identidade do curso de Pedagogia, entretanto, são raros os trabalhos sobre a identidade profissional de pedagogas em exercício não docente atuando em instituições de educação profissional.

A autora discute a construção das identidades profissionais, explorando os conceitos de: identidades, profissão (profissionalidade/ profissionalização), socialização e socialização profissional; realidade e identidade profissional e parte do princípio de que não existe uma identidade única ou sólida. Assim, estabelece uma relação dessa concepção de identidades com as mudanças no panorama político, econômico e cultural.

A pesquisadora opta pela metodologia de natureza qualitativa e pela abordagem sociológica, a partir da articulação entre questionários e entrevistas individuais como instrumentos centrais de produção de dados. A pesquisa de campo ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, *campus* Aracaju. Os autores participantes da pesquisa compreendem: quatro pedagogas; dezesseis alunos, cinco professores de diferentes áreas de conhecimento, três técnicos administrativos e três gestores. A delimitação dos sujeitos ocorreu por meio da opção de recorte no nível médio, ofertado na forma integrada, que caracteriza o espaço de atuação predominante das pedagogas não docentes.

Durante a discussão, a autora considera que nas diretrizes do curso existe uma redução da pedagogia à docência e que esse aspecto desfavorece os pedagogos que não optam por ela, além de fragilizar a formação de professores para a Educação Básica, visto que a amplitude da formação não permite aprofundamentos necessários. A autora argumenta ainda sobre a atuação dos pedagogos em exercício dentro e fora de sala de aula e que, para ela, existem especificidades na atuação de ambos que não podem ser negligenciadas na formação.

Ainda sobre a formação inicial, a pesquisadora aponta que essa formação carece de conhecimento para a atuação do profissional na educação profissional e em funções de gestão e, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia estabelecidas pela Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006, questiona as diversas possibilidades de atuação deste profissional proposta no documento, sem, contudo, especificar de que forma essa atuação ocorrerá. Nesse sentido, a autora compreende que a pedagogia não pode ter uma única identidade e que o conflito nesse processo se torna essencial para romper com o que é proposto. Diante disso, a autora aponta que:

[...] ao reconhecer as crises de identidades contemporâneas como resultado da transformação social e ao compreender as concepções construídas sobre o curso e o profissional de pedagogia, sob as quais se formam a realidade objetiva e subjetiva e se constroem as identidades profissionais, não há como conceber uma identidade sólida docente a este ator. (LIMA, 2015, p. 62).

Desta forma, a autora destaca que os consensos em torno do curso de Pedagogia e da atuação dos pedagogos denotaram uma amplitude confusa na propositura da formação e que a profissão necessita de novas regulamentações sobre seus saberes, fazeres e atuação, em busca de uma profissionalidade pautada no reconhecimento e valorização e adequada às novas configurações sociopolíticas pós-moderna.

Nesse contexto, Lima (2015) traz o conceito de pedagogia líquida como uma expressão utilizada para discutir sobre a superfluidade da área de conhecimento que vacila entre a teoria e a prática, a investigação e a instrumentalização, a ciência e a experiência, a especialidade docência e a generalidade não docência, a saber, a pedagogia. A pedagogia líquida dilui o campo de conhecimento, esvazia-o para entrar indefinida em diferentes esferas do magistério: infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação especial, indígena, profissional, de jovens e adultos. Perde o status de ciência, entretanto, ocupa os espaços da não docência, em tarefas técnico-administrativas, de supervisão, orientação e coordenação escolar ou mesmo fora dos ambientes de escola, em organizações não governamentais e empresas, adaptando-se, tomando formas no exercício da profissão.

A pesquisadora também traz a reflexão de possíveis consequências que a diminuição do espaço de trabalho do pedagogo não docente e a falta de documento sobre suas atribuições podem acarretar aos docentes:

[...] um certo acúmulo de funções administrativas/gestão para a categoria docente, sinalizando uma possível perda para o ensino e para o professor, que fica **sobrecarregado com o acúmulo de tarefas**. A ausência de perspectiva sobre os cargos de gestão para o pedagogo não docente no Instituto faz parte de uma aparente debilidade em sua profissionalização/profissionalidade, além de **contribuir para a precarização da carreira docente** (LIMA, 2015, p. 204, grifo nosso).

Assim, finaliza a pesquisa concluindo que o ambiente pesquisado é palco de intensos conflitos de poder entre o pedagogo não docente e os docentes da instituição, podendo contribuir para a desvalorização e influenciando de forma negativa a construção da identidade das profissionais pedagogas.

Sobre os três artigos encontrados durante a pesquisa pelas palavras-chave, iniciaremos pelo artigo **“O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação**

profissional tecnológica”, de Andressa Grazielle Brandt, Franc-Lane Sousa Carvalho Nascimento, Nadja Regina Sousa Magalhães e Marylucia Cavalcante Silva, publicado no ano de 2014.

O artigo discute a influência da ação do pedagogo supervisor e suas contribuições na construção de uma educação de qualidade nos IFS de Santa Catarina. Trata-se de um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, no qual os pedagogos passaram por uma entrevista e a análise foi feita tendo como objetivo investigar e refletir sobre as atribuições e contribuições do pedagogo na educação profissional.

As pesquisadoras comentam sobre o que é preciso para atingir uma educação de qualidade com base nos fundamentos de pesquisadores como: Placco (1994); Freire (1979); Orsolon (2003); Kuenzer (1999); e Severino (2003), e afirmam que há necessidade da relação entre a prática pedagógica e a formação de pedagogos para que o trabalho desse profissional seja de qualidade, mas enfatizam que, para haver o sucesso do trabalho pedagógico, a formação precisa corresponder aos desafios e às expectativas da sociedade. A partir da realidade apresentada, as autoras concluem o texto enfatizando que:

O Pedagogo que atua na educação profissional precisa ter, além do conhecimento básico sobre a escola, conhecimento sobre a legislação que a rege e sobre o desenvolvimento humano, além de habilidades e competências, tais como: ser pesquisador da realidade escolar; ser capaz de fazer a releitura do seu cotidiano, de promover mudanças necessárias - enfatizando para isso o trabalho cooperativo, criando novos horizontes e possibilidades para a escola -, de abrir possibilidade de diálogo entre o grupo, de orientar seus colegas na construção coletiva da proposta pedagógica que dará identidade à escola; ter competência teórica para orientar o processo pedagógico na escola; enfim, ser articulador do processo pedagógico e da construção do Projeto Pedagógico dos Cursos. (BRANDT *et al.*, 2014, p. 73).

Diante das exigências apresentadas ao pedagogo na educação profissional, as autoras se apoiam em (KUENZER; FRANCO; MACHADO, 2008) que argumentam que o exercício da docência nas universidades e CEFETs incluem a necessidade de qualificação específica em mestrado e em doutorado, uma vez que os profissionais trabalham com o desenvolvimento de pesquisa, ou pelo menos de cursos de licenciatura, tendo em vista a docência. Assim, as pesquisadoras trazem a reflexão sobre a importância da formação continuada para que os profissionais consigam fazer um trabalho de qualidade na instituição.

O artigo de Isabella Abreu Carvalho **“Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional”**, publicado no ano de 2014, discute sobre o trabalho do pedagogo na função de supervisor de uma instituição de educação

profissional, mais especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada aplicada a cinco professores da formação geral, cinco professores da parte profissional e três pedagogas da área administrativa.

A autora inicia o artigo argumentando que a temática é desafiadora, “uma vez que o papel do pedagogo na educação profissional ainda é pouco debatido, tanto na literatura da área, quanto nas discussões nacionais a respeito da identidade deste profissional” (CARVALHO, 2014, p. 66). Diz que com as transformações ocorridas ao longo do tempo, surgem novas demandas de formação e desafios para o pedagogo que precisa aprender novas competências e novas formas de trabalho.

Na pesquisa a autora questiona que apesar de nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia não haver mais a formação do pedagogo em habilitações específicas, ainda existe a atuação desse profissional em práticas centradas nas funções de supervisão e orientação parecendo, portanto, haver certa permanência do sentido de especialista no contexto dos IFs. Diante disso, destaca que as demandas desse profissional encontradas na fala dos entrevistados, podem ser observadas em três categorias que contemplam os aspectos: pedagógicos, operacionais e subjetivos.

- 1- **Aspectos pedagógicos:** compreendem atividades relacionadas ao planejamento de aulas, interdisciplinaridade, avaliação do aluno, metodologia/recursos didáticos, alunos com dificuldade de aprendizagem, elaboração e orientação em projetos, turmas e alunos com baixo rendimento;
- 2- **Aspectos operacionais:** relacionam-se, por exemplo, com a organização de eventos comemorativos, dúvidas sobre regulamentos, preenchimento de pautas e legislações; e por fim;
- 3- **Aspectos subjetivos:** referem-se aos assuntos relativos à indisciplina, à frequência e à motivação dos alunos. (CARVALHO, 2014, p. 69, grifo nosso).

No que diz respeito aos IFs, a autora afirma que nesta instituição o campo de atuação é muito amplo, pois vai desde a educação básica ao nível superior, e que por ser uma Instituição de Ensino não poderia faltar a figura do pedagogo. Assim, diante dessa situação, surgem alguns questionamentos como: “a formação no Curso de Pedagogia proporciona conhecimentos suficientes para atuação na educação profissional? Essa atuação do pedagogo em Instituições de Educação Profissional é diferente da atuação em uma Instituição comum de educação básica?” (CARVALHO, 2014, p. 72).

A autora realizou entrevistas com pedagogas que atuam no Instituto Federal do Amapá, as quais afirmaram que o curso de Pedagogia não proporciona conhecimentos

suficientes para atuação na educação profissional, que o processo educativo é muito complexo, exige conhecimentos teórico-práticos do ensino profissionalizante, conhecer as leis e diretrizes da educação profissional, os cursos ofertados de acordo com as exigências e demandas do mercado de trabalho, como também planejamento, organização, implementação e articulação de projetos pedagógicos, orientação, entre outros. Para elas, a formação voltada para a educação profissional precisa dar condições ao pedagogo de responder efetivamente aos desafios e trabalhos que fazem parte de seu fazer pedagógico.

A autora destaca os desafios encontrados pelo pedagogo na educação profissional; são eles:

[...] além de ter o desafio de buscar qualificação para atender melhor às expectativas desse campo de atuação, tem o desafio de (conforme colocam as pedagogas da Instituição pesquisada): buscar superar a aversão que sofrem por parte de alguns professores; saber lidar com as faltas dos professores e incentivar que eles tenham compromisso com a instituição, fazer superar a visão tecnicista e fragmentada do trabalho pedagógico, resgatando-o em sua totalidade; trabalhar com a interdisciplinaridade que exige muito tempo de planejamento, o que é difícil hoje devido ao grande acúmulo de projetos com que os educadores precisam lidar, superar a ausência da família na escola; criar e fortalecer espaços de participação e vivências inclusivas. (CARVALHO, 2014, p. 73).

Diante dos tantos desafios mencionados, a pesquisadora finaliza o texto apontando a necessidade de o professor, além da formação inicial, contar com a formação continuada e a formação em serviço que, como ferramentas de extrema importância para o seu aperfeiçoamento, lhe proporcionarão oportunidade de estudar/pesquisar/avaliar as práticas educativas, trocar experiências, desenvolver novas técnicas e fortalecer a equipe docente enquanto coletivo.

O artigo de Shirleide Pereira da Silva Cruz e Tainara Rayanne da Silveira Vital, intitulado “**A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente**”, publicado no ano de 2014, aponta os concursos públicos de ingresso na carreira docente como um dos elementos definidores da profissionalidade docente na educação profissional e discute sobre a construção da dessa profissionalidade com licenciados e bacharéis, identificando os conhecimentos docentes exigidos nos concursos públicos e as práticas de formação continuada e em serviço que estão sendo desenvolvidas para docentes nas instituições federais no contexto da Rede Federal de Educação Profissional instituída em 2008. Trata-se de uma análise desenvolvida a partir da

caracterização dos editais e provas de concursos públicos dos institutos federais do Centro-Oeste dentro do período de 2008 a 2012.

As autoras iniciam o artigo comentando que, historicamente, desde as Leis nº 4024/61 e nº 5692/71, até a atual LDB nº 9394/96, elas já tratavam sobre formação docente para a educação profissional por meio de programas de complementação pedagógica ligados à formação em serviço dos bacharéis. No entanto, nos casos dos licenciados “quase nenhuma especificidade quanto ao trabalho com a formação profissional e contextualização desses conhecimentos ao mundo do trabalho tem sido feita” (CRUZ; VITAL, 2014, p. 39). Assim se amparam em Roldão (2007); Tardif (2000); Guathier (2006); Pimenta (2005) para mostrar que o domínio do conteúdo específico não garante que o professor seja um bom professor, rompendo a ideologia implantada de que “quem sabe, sabe ensinar”.

Na pesquisa, as autoras compreendem profissionalidade como um conceito em construção que não pode ser entendido de forma isolada da relação estabelecida pela tríade profissionalização-profissionalidade-profissionalismo. Dessa forma, trazem o conceito de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo:

Considera-se a profissionalização como um conjunto de ações historicamente situadas que definirão certos parâmetros para o exercício profissional docente que elevariam ainda a condição de uma determinada função social como uma profissão socialmente reconhecida. Já o profissionalismo remete aos aspectos que são referendados ou aderidos pelos sujeitos que exercem a profissão, de modo a definir um status social, dando, portanto, legitimidade para a função social que exercem. Nesse processo, a profissionalidade retrata além dos saberes e competências definidos para o exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. (CRUZ; VITAL, 2014, p. 40).

Diante disso, as autoras defendem que um dos referenciais para a construção da profissionalidade docente para a educação profissional é compreendida pelos conhecimentos exigidos no edital dos concursos para a seleção e o ingresso na carreira referente à formação e ao exercício do professor que lecionará em tal modalidade. No entanto, na pesquisa, as autoras partem do pressuposto de que há um distanciamento entre os conhecimentos exigidos e as condições concretas de trabalho do docente da educação profissional, uma vez que a construção da profissionalidade se materializa com o atendimento às reais necessidades do fazer profissional. Assim, a relevância da análise sobre a profissionalidade docente se dá em “resgatar as particularidades do vivenciar a profissão em contextos específicos” (CRUZ; VITAL, 2014, p. 41).

As pesquisadoras finalizam a pesquisa destacando que há uma indefinição ou ambiguidade quanto à titulação básica para a admissão na carreira docente para a educação profissional e tecnológica, visto que nem todo o perfil de formação do professor selecionado atende à demanda do princípio da verticalização apontado na lei da Rede Federal de Educação Profissional.

O trabalho intitulado **“O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises”**, apresentado por Carolina Ribeiro de Souza Carrijo, Shirleide Pereira da Silva Cruz e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva no III Colóquio Nacional, Eixo Temático II - Práticas integradoras em educação profissional, publicado em 2015, trata da análise do trabalho do pedagogo técnico na educação profissional técnica e tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O estudo faz um levantamento sobre o cenário de atuação do pedagogo nos institutos federais a partir de artigos publicados sobre a temática nas revistas dos próprios institutos.

O artigo inicia destacando a ampla área de atuação do pedagogo e das competências que esse profissional pode precisar dispor para o seu trabalho. Em seguida, traz a análise das pesquisas feitas nas revistas publicadas pelos institutos em todos os estados brasileiros, considerando os artigos publicados desde a criação dos institutos federais, o período de 2008 a 2014. Na pesquisa realizada, de mil e oitocentos artigos publicados, foram encontrados cinco artigos sobre o trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação. Insta destacar que os artigos encontrados também fazem parte dos artigos que estão sendo analisados nesta pesquisa.

As autoras apontam que o trabalho do pedagogo está relacionado à supervisão escolar e à gestão educacional, como também aos processos didático-pedagógicos e pedagógico-administrativos, englobando ainda a atuação com toda a comunidade escolar: docentes, discentes, técnicos, família, incluindo o público interno e o externo, articulando-os, por exemplo, com o mundo do trabalho.

Na análise das pesquisadoras, é apontado que além da formação inicial para a realização do trabalho do pedagogo técnico na educação profissional, observou-se “a necessidade de buscar formação complementar para atender as demandas; superar a resistência dos outros profissionais e constituir uma atuação de forma polivalente.” (CARRIJO; CRUZ; SILVA, 2016, p. 8).

O artigo intitulado **“A precarização e flexibilização do trabalho do pedagogo: um olhar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais”**, apresentado por Kardenia Almeida

Moreira e Olívia Morais de Medeiros Neta no IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional, no Eixo Temático III - Formação de professores para a educação profissional, publicado em 2017, discute as mudanças no curso de Pedagogia e as novas demandas da sociedade capitalista, com base nas reformas neoliberais que propuseram medidas direcionadas à reforma da educação. Trata-se de uma análise documental das normativas legitimadas na sociedade capitalista, ou seja, das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia com o objetivo de identificar se as suas prescrições formativas favorecem a precarização e a flexibilização do trabalho do pedagogo.

Inicialmente o artigo discute a relação trabalho e educação, relatando que com o tempo o trabalho que antes era autônomo e independente passa para o controle do capital, sendo assalariado e dependente. Assim, no decorrer do artigo, as pesquisadoras demonstram como os interesses do neoliberalismo foram se incorporando na educação e influenciando as reformas educacionais.

As autoras comentam o período tenso de impasses políticos para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia por meio dos Pareceres: CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006 e da Resolução MEC/CNE nº 01/2006, e destacam que, após a regulamentação, a formação do pedagogo passa a ter como base a docência, mas não somente em sala de aula, como também em todas as ações que demandam conhecimentos pedagógicos, tanto em espaços escolares como em espaços não escolares.

Assim, ao verificarem os artigos 2º, 4º e 5º da referida resolução, as autoras apontam que os diferentes tipos de formação ofertados no curso acarretam uma formação flexibilizada e conseqüentemente precarizada em que a carga horária mínima estabelecida de 3.200 horas não dá conta do trabalho designado para esse profissional. Além disso, afirmam que, ao incorporarem uma lista de competências que o pedagogo precisa adquirir em sua formação, acabam intensificando seu trabalho e seu tempo, levando-nos a pensar que “a formação por competências pode refletir na subordinação do sistema educativo aos interesses do capital, alinhando a educação à lógica do mercado.” (MOREIRA; MEDEIROS NETA, 2017, p. 14).

As pesquisadoras concluem o artigo destacando que na formação do pedagogo as prescrições exigidas na legislação se baseiam no modo de produção flexível, exigindo do pedagogo maior investimento intelectual, proatividade e possibilidade de resolver problemas no contexto educativo.

O artigo intitulado “**Pedagogos e docentes não licenciados: diálogos formativos no cenário da Educação Profissional e Tecnológica**”, apresentado por Vandernúbia Gomes Cadete Nunes e Ana Lúcia Sarmiento Henrique no IV Colóquio Nacional e I Colóquio

Internacional, no Eixo Temático III - Formação de professores para a educação profissional, publicado em 2017, trata da formação continuada para docentes não licenciados e pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O estudo apresenta uma abordagem qualitativa de caráter analítico e exploratório, feito com um grupo de 4 pedagogos e 10 docentes iniciantes, não licenciados do IFPB/Campus Cajazeiras, que atuam ou já atuaram nos cursos integrados de Eletromecânica, Edificações e Informática. Os dados foram gerados a partir da técnica de grupo focal, combinada com entrevista semiestruturada.

As autoras iniciam o artigo discorrendo sobre o exercício da profissão docente que exige um conjunto de saberes essenciais, teóricos e práticos, para que o professor assuma o compromisso com o ensino e a educação. No entanto, elas relatam que esse exercício fica comprometido quando não se tem a formação pedagógica específica, ainda mais para os que não são licenciados e que atuam na educação profissional e tecnológica, nos institutos federais, da educação básica à superior.

As autoras comentam ainda que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, nos artigos 62 e 66 trazem exigências para a formação docente para a educação básica e para o ensino superior, mas não oferece nada específico para a Educação Profissional e Tecnológica. Nisso, os não licenciados procuram pela formação continuada em cursos de mestrado e doutorado, que tem como foco a atividade de pesquisa, como solução para suprir a ausência da formação, porém isso não resolve a problemática.

Nesse sentido, no que diz respeito aos pedagogos, as pesquisadoras também destacam a problemática de que “também atuam nesse universo, e do mesmo modo, não tiveram em sua formação inicial o preparo para atender às demandas que surgem no âmbito de ensino da EPT” (NUNES; HENRIQUE, 2017, p. 3).

Diante desse contexto, as autoras destacam a necessidade de um espaço de formação continuada mútua em que os pedagogos e os docentes não licenciados repensem suas práticas e reconstruam seus saberes. Nisso, as autoras destacam que o pedagogo deve estar em constante processo de formação, pois “suas demandas requerem outros conhecimentos e habilidades especializados, por exemplo, compreender o que e como os bacharéis e tecnólogos ensinam os conteúdos dos cursos técnicos e tecnológicos, para, então, intervir na sua prática” (NUNES; HENRIQUE, 2017, p. 6), como também devem discutir questões pertinentes à relação trabalho e educação.

Assim, as autoras finalizam indicando que a formação continuada do pedagogo deve “incluir a concepção de formação humana integral e seus eixos estruturantes, a ciência, a cultura e a tecnologia, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. Dessa forma,

poderão dar apoio pedagógico aos docentes não licenciados que atuam na EPT” (NUNES; HENRIQUE, 2017, p. 7).

Após a análise dos trabalhos, foi possível identificar as seguintes categorias apontadas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Categorias encontradas no Estado do Conhecimento

Categorias	Autores	Quant. de trabalhos
Formação e Identidade	Lima (2015); Carvalho (2014)	2
Práticas Pedagógicas e Formação	Brandt, Nascimento, Magalhães e Silva (2014); Souza, Cruz e Silva (2015) e Nunes e Henrique (2017).	3
Profissionalidade e Formação	Cruz e Vital (2014)	1
Formação e Precarização	Moreira e Medeiros Neta (2017)	1

Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias encontradas nos sete trabalhos analisados trazem a formação inicial associada às categorias: identidade; prática pedagógica; profissionalidade e precarização. As pesquisas destacam a trajetória do curso de Pedagogia que é marcada por muitos dilemas e impasses do pedagogo e do curso, chegando à conclusão de que na formação desse profissional persiste certa fragmentação em diversas habilitações que impacta no trabalho que ele exerce tanto em ambientes escolares como não escolares.

Acrescentam ainda que as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia não apresentam clareza quanto à proposta educacional do curso, o que acaba gerando uma imprecisão na definição da Pedagogia e da atividade profissional do pedagogo. No que diz respeito à atuação do pedagogo na educação profissional, as pesquisas mostram que o curso não possui conhecimentos suficientes para esse profissional nessa modalidade e que o conhecimento muitas vezes é adquirido na formação continuada em nível de pós-graduação.

É interessante observar que entre as sete produções acadêmicas selecionadas, a dissertação de mestrado traz em seu corpo teórico um memorial sobre os dilemas enfrentados desde a formação até a prática profissional, que desestabilizaram a pesquisadora, demonstrando, por meio da pesquisa, como muitos têm enfrentado esses dilemas a fim de torná-los não problemáticos.

Chama atenção a quantidade de trabalhos que tratam da profissão do pedagogo não docente apontando para os desafios e conflitos nas relações de trabalho. Dentre os sete, há seis que compartilham esse pensamento e o fazem por diferentes perspectivas: Lima (2015); Brandt, Nascimento, Magalhães e Silva (2014); Carvalho (2014); Cruz e Vital (2014); Souza, Cruz e Silva (2015); e Nunes e Henrique (2017). Já Moreira e Medeiros Neta (2017) apontam, de forma geral, as influências do capitalismo associado ao neoliberalismo na política de formação do curso de Pedagogia e seu impacto na atuação do pedagogo.

Quanto à metodologia, observamos que há predominância de pesquisas qualitativas. Em relação ao método de pesquisa, foi adotada a análise documental em três trabalhos: Cruz e Vital (2014); Souza, Cruz e Silva (2015) e Moreira e Medeiros Neta (2017). Nos demais trabalhos, um realizou estudo de caso, sendo ele: Brandt, Nascimento, Magalhães e Silva (2014); enquanto outro se utilizou da técnica de grupo focal, sendo ele: Nunes e Henrique (2017); quanto aos demais, apesar de não terem classificado o método no trabalho, infere-se que podemos classificá-los como análise de discurso por analisarem a fala dos entrevistados.

No tocante à localização geográfica, a região Nordeste concentra o maior número de publicações (4); na região Sul (1) e no Centro-Oeste (2). Nas demais regiões não foram encontrados trabalhos sobre a temática ou que se aproximam dela.

Dentre as técnicas de coletas adotadas nos trabalhos selecionados, três trabalhos realizaram entrevistas, são eles: Lima (2015); Brandt, Nascimento, Magalhães e Silva (2014); Carvalho (2014), e somente a dissertação de Lima (2015) adotou o questionário. Nos demais, não foram apresentados os instrumentos utilizados.

Os resultados do levantamento do estado do conhecimento revelam que há uma necessidade de estudar a profissionalidade docente na perspectiva de compreender como se vai dando a aprendizagem profissional, quais os conhecimentos que são adquiridos e como vai sendo construído o trabalho que se desenvolve de forma autônoma e profissional, e que no recorte do banco de dados que elegemos mostrou-se pouco explorada. Embora tenhamos encontrado pesquisas sobre profissionalidade, estas, porém, não tratam de forma específica o caso do pedagogo que atua como docente num instituto federal.

Assim, apesar de não ter encontrado trabalhos que contemplem a temática específica, foram registrados os resultados de pesquisas que se aproximam do objeto em estudo. Tais resultados contribuem para o fortalecimento desta proposta de pesquisa que intenciona colaborar com as discussões acerca da formação, do trabalho e da construção da profissionalidade do pedagogo na educação profissional e tecnológica.

Assim, esta pesquisa avança nos demais estudos ao propor a discussão sobre o pedagogo docente na educação profissional e tecnológica, inserido em uma política de expansão educacional a partir de um referencial epistemológico crítico-dialético, buscando analisar os elementos estruturantes da profissionalidade docente dos pedagogos do Instituto Federal de Brasília. Para isso, a pesquisa envolveu professores pedagogos de diversos *campi* que constituem o Instituto Federal de Brasília, buscando um olhar mais amplo e não restrito a apenas um *campus*.

No capítulo seguinte será apresentado o contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fazendo um panorama geral da história da educação profissional com a formação de professores para essa modalidade; discute-se, também, sobre a criação do Instituto Federal de Brasília e a presença do pedagogo docente para, posteriormente, entendermos como se dá construção da profissionalidade do pedagogo no IFB.

CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo se destina à apresentação do caminho metodológico realizado na pesquisa, o qual foi construído para identificar e analisar os elementos constituidores da construção da profissionalidade docente de pedagogos docentes na educação profissional e tecnológica.

Os procedimentos metodológicos presentes nesta pesquisa envolveram o estado do conhecimento, a revisão de literatura e a análise documental a respeito do objeto. Como instrumento utilizamos a entrevista semiestruturada aplicada aos pedagogos docentes dos 10 *campi* do Instituto Federal de Brasília e, para a análise dos dados, optamos pela proposta dos Núcleos de Significação – utilizados nos estudos da professora Wanda Aguiar, a fim de apreender o significado do sujeito em relação ao objeto a partir de suas falas, do seu discurso, por meio de uma análise interpretativa orientada teoricamente por um pensamento categorial.

Desta forma, procuramos realizar uma análise concreta da construção da profissionalidade dos pedagogos docentes em suas várias dimensões por considerar sua historicidade, desvelando as contradições e as mediações no contexto da totalidade na qual ela se manifesta e, nesse sentido, o método crítico-dialético, centrado na relação sujeito-objeto, ajudou a compreender as múltiplas determinações desse processo.

A pesquisa buscou o método crítico-dialético por ter uma postura marcadamente crítica expressa à pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. (GAMBOA, 2012). Desta forma, procuramos a compreensão da realidade, que se entende como contraditória e em permanente transformação (FRIGOTTO, 2017).

Para este propósito, reunimos as informações caracterizadoras do local de pesquisa, dos sujeitos participantes, dos procedimentos metodológicos utilizados para a organização dos dados e, por fim, apresentamos o referencial dos núcleos de significação.

2.1 Local da pesquisa

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília nasceram da criação da Escola Técnica de Brasília, pela Lei nº 3.552, de 1959 e Exposição de Motivos nº 95 – DOU de 19/02/59, por meio do Plano de Metas do governo do Presidente Juscelino Kubitschek.

Em 21 de abril de 1962, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, foi inaugurada a Escola Agrotécnica de Brasília,

pelo Decreto nº 53.558, de 1964, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e “ficou estabelecida a integração da Escola de Didática do Ensino Agrícola ao Colégio, passando a Escola Agrotécnica a denominar-se de Colégio Agrícola de Aplicação de Brasília” (IFB, 2014).

Com a subordinação das Escolas Agrícolas do Ministério da Agricultura ao Ministério da Educação e da Cultura pelo Decreto nº 60.731/1967, houve a extinção da Escola de Didática do Ensino Agrário e o colégio de aplicação passou a ser chamado de Colégio Agrícola de Brasília.

O Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal (GDF) por meio do Decreto nº 82.711/1978, celebrado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário do Ministério da Educação e Cultura. Dessa forma, o Colégio foi incorporado à Rede de Ensino Oficial do Distrito Federal, a partir do Decreto nº 4.506/1978.

Por meio da Lei nº 11.534/2007, o Colégio Agrícola de Brasília passa a constituir-se em Escola Técnica Federal de Brasília (ETB), uma entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação. A ETB foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, ou Instituto Federal de Brasília (IFB), pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, incorporando-se à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Somente em janeiro de 2009 começa o processo de implantação de seus *campi* Samambaia, Gama, Brasília e Taguatinga, como também a reestruturação da UNED Planaltina à nova concepção de educação profissional, científica e tecnológica do País.

Nesse período, os *campi* ofereceram cursos técnicos de nível médio e cursos superiores. Os primeiros cursos superiores foram o de Tecnologia em Agroecologia e Licenciatura em Dança, respectivamente no primeiro e no segundo semestres. Tivemos, também, as pós-graduações *lato sensu* em Educação Profissional, que se iniciaram no primeiro semestre de 2010, e em PROEJA, em 2009, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

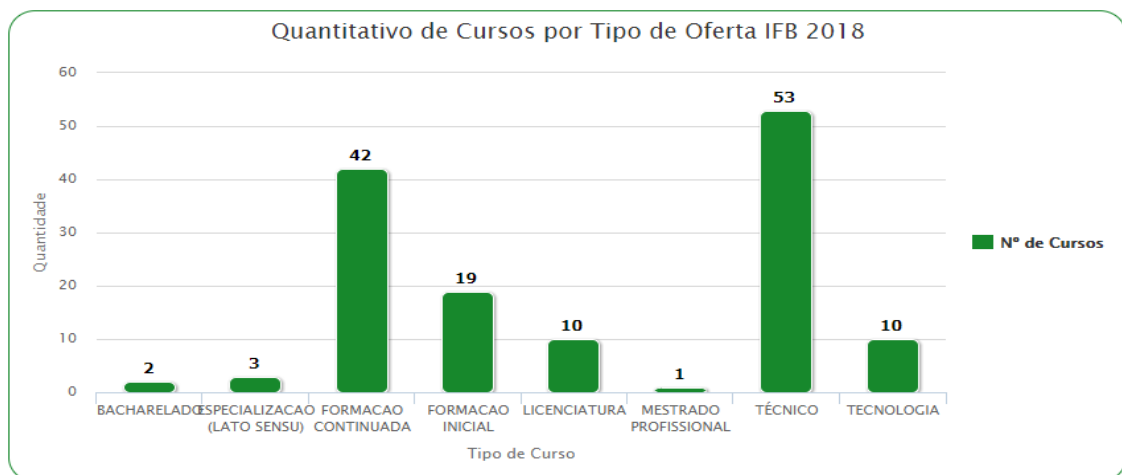
Nos anos de 2010 e 2011 o IFB se expandiu para outras regiões administrativas do DF, entre elas, Riacho Fundo, São Sebastião, Ceilândia, Estrutural e Taguatinga Centro. Em 2012, o IFB estava estruturado em 10 *campi*, e apenas o *campus* Taguatinga Centro funcionava em sede provisória.

Em 2013, ao completar cinco anos, o IFB ofertava mais de 4 mil vagas anuais e possuía 18.000 alunos matriculados, incluindo os alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e dos cursos de Educação a Distância (EaD).

De 2014 até o final de 2016, o IFB já tinha quatro cursos superiores reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e quatro em processo de reconhecimento. Nesse ano também nasce o ConectaIF¹ que é um evento gratuito e anual realizado pelo Instituto Federal de Brasília com oficinas, workshops, rodas de conversa, protótipos de produtos, arte, cultura, palestras, competições, exposições, totalizando 18 eventos simultâneos e que divulga o conhecimento científico e social produzido pela instituição.

Durante esses dez anos, houve o aumento de cursos e de espaço físico dos *campi*. O IFB conta com uma reitoria e 10 *campi*² (Planaltina, Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Recanto das Emas), oferecendo ao todo 42 cursos de formação continuada, 19 cursos de formação inicial, 53 cursos técnicos, 22 cursos superiores, 3 cursos de especialização e 1 mestrado profissional, conforme gráfico a seguir, constante no site IFB em Números³:

Gráfico 1 - Oferta de cursos do IFB



Fonte: IFB em Números.

¹ O principal objetivo do CONECTAIF é fomentar o diálogo entre as várias ações desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, englobando a difusão de conhecimento com a participação efetiva de pesquisadores, professores e alunos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da comunidade escolar do GDF e entorno; gestores; empresários; representantes de instituições parceiras; e público visitante. Disponível em: <https://conectaif.ifb.edu.br/assuntos>. Acesso em: 12 nov. 2019.

² Dentre os campi, não foram citados os campi Taguatinga Centro e Sobradinho, visto que o primeiro foi fechado e o segundo cancelado por falta de terreno e verba para a construção da unidade, de acordo com nota de esclarecimento da reitoria do IFB. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/ifb-na-midia/17023-vermelho-reitor-de-instituto-federal-explica-fechamento-do-campus-sobradinho>. Acesso em: 28 dez. 2019.

³ A plataforma “IFB em Números” tem finalidade de disponibilizar informações sobre os *campi*, número de alunos, indicadores educacionais, de pessoal, entre outros, para a comunidade.

O IFB tem como missão oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social. (PDI, 2019-2023).

Além disso, de acordo com a Lei nº 11.892/2008 e com seu Estatuto, o IFB possui como objetivos:

I. Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II. Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III. Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV. Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V. Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração e trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; VI. Estimular, fomentar e realizar a pesquisa científica, visando à consolidação de cursos de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; VII. Ministrando cursos, em nível de educação superior; e VIII. Ofertar cursos em nível de pós-graduação.

Nessa perspectiva, o IFB e demais institutos federais, por meio de sua Lei 11.892/2008, amplia os objetivos da educação profissional, para além de uma concepção de caráter funcionalista que se limita a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que se refere a dar respostas à sua demanda por mão de obra qualificada. Mediante essa nova realidade, a educação profissional propõe uma educação que busca o desenvolvimento integral do sujeito, tendo como foco a consciência crítica e o domínio dos princípios científico-tecnológicos.

Diante da caracterização do IFB, para a realização desta pesquisa foram selecionados os 10 *campi* da instituição, espaços onde foi requerida a presença do pedagogo docente.

2.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Para a caracterização desta amostra, optou-se por trabalhar com professores pedagogos efetivos, temporários e substitutos, com tempos variados de experiência na docência, devido ao entendimento de que essa diversidade pode favorecer a análise dos elementos da construção da profissionalidade.

É importante destacar que o pedagogo, neste trabalho, é o profissional que se formou no curso de graduação em Pedagogia. Cabe esclarecer também que, ao longo deste trabalho, os termos “professor” e/ou “pedagogo” foi utilizado sem a conotação de gênero. Entendemos que o professor é um homem/mulher, com subjetividade, com uma história de vida, ligado a um estatuto social, a uma família, a um meio (CURADO SILVA, 2008).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 pedagogos docentes, no universo de 27, cujo percentual foi de aproximadamente 70% dos que atuam nos diferentes níveis e modalidades de cursos oferecidos nos 10 *campi* do Instituto Federal de Brasília. Segue o quadro com quantidade de pedagogos docentes entrevistados de cada *campus* e os cursos que geralmente atuam na área de educação.

Quadro 5 - Quantidade de pedagogos docentes entrevistados por *campus* e cursos que atuam

<i>Campus</i>	Cursos de Licenciatura	Cursos Técnicos	Quantidade de Pedagogos Docentes
Brasília	Licenciatura em Dança		2
Ceilândia	Licenciatura em Letras – Língua Espanhola		4
Estrutural	Licenciatura em Matemática		1
Gama	Licenciatura em Química		1
Planaltina	Licenciatura em Biologia		1
Riacho Fundo	Licenciatura em Letras - Língua Inglesa		1
Samambaia	Licenciatura em Educação Profissional		2
São Sebastião	-Curso Superior de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa -Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia	-Técnico em Secretaria Escolar -Monitor Infantil	3
Taguatinga	Licenciatura em Computação e Física		1
Recanto das Emas		Alfabetização e Letramento para a terceira idade	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tendo como referência esse grupo de professores, para conseguirmos traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, foram analisados os dados referentes à primeira parte da entrevista composto por: idade, sexo, situação funcional, *campus* em que atua, formação acadêmica, ano de realização do concurso, tempo de atuação na área de educação, tempo de IFB, níveis, modalidades e programas em que atua, participação em projeto de pesquisa e extensão.

Quadro 6 - Idade, sexo, situação funcional e campus dos docentes pedagogos participantes da pesquisa

Docentes	Idade	Sexo	Situação funcional
Docente 1	39	Feminino	Efetivo
Docente 2	49	Feminino	Efetivo
Docente 3	42	Masculino	Efetivo
Docente 4	36	Masculino	Efetivo
Docente 5	50	Feminino	Efetivo
Docente 6	53	Feminino	Efetivo
Docente 7	46	Feminino	Efetivo
Docente 8	38	Feminino	Efetivo
Docente 9	29	Feminino	Efetivo
Docente 10	34	Feminino	Efetivo
Docente 11	57	Feminino	Substituta
Docente 12	38	Feminino	Efetivo
Docente 13	56	Feminino	Efetivo
Docente 14	61	Feminino	Efetivo
Docente 15	62	Feminino	Efetivo
Docente 16	37	Feminino	Efetivo
Docente 17	38	Feminino	Efetivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme a tabela, os sujeitos que participaram da pesquisa foram, em sua maioria, docentes efetivos da instituição, sendo um substituto, todos com um perfil etário entre 29 a 62 anos. A pesquisa contemplou os docentes dos 10 *campi* do IFB, sendo 4 do *campus* Ceilândia, 1 do *campus* Estrutural, 2 do *campus* Samambaia, 1 do *campus* Gama, 2 do *campus* Asa Norte, 3 do *campus* São Sebastião, 1 do *campus* Taguatinga, 1 do *campus* Recanto das Emas, 1 do *campus* Riacho Fundo e 1 do *campus* Planaltina, totalizando a participação de 17 pedagogos docentes.

Dos professores entrevistados, 14 docentes eram do sexo feminino e três eram do sexo masculino. Esses dados mostram que mesmo na educação profissional, em que geralmente

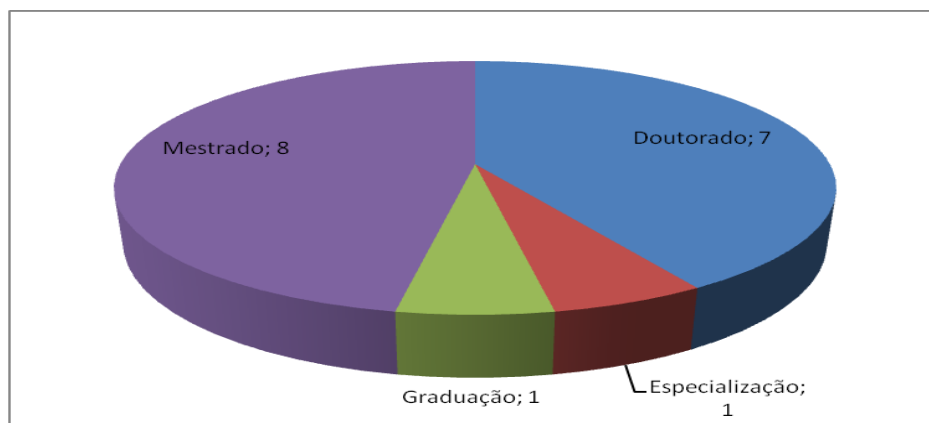
“há uma predominância de professores do sexo masculino” (BRASIL, 2009, p. 22), no que se refere ao cargo de pedagogo, há um fenômeno da feminilização na docência, aquele referente à caracterização de profissões que já nascem femininas. Para Gatti *et al.* (2010) esse fenômeno ocorreu

[...] desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 62).

A prevalência de professores do sexo feminino também é percebida no nível superior nos cursos voltados para a formação de professores (FREIRE, 2011), tendo os institutos federais a incumbência de ofertar pelo menos 20% de seus cursos destinados a licenciaturas e formação de professores, conforme previsto em sua Lei de Criação, o que pode justificar nos cursos a concentração da maior parte da atuação de pedagogas.

Outra informação que nos chama atenção diz respeito à formação acadêmica dos professores, além da formação em pedagogia, a maioria possui outras titulações, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Formação acadêmica e título de pós-graduação dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

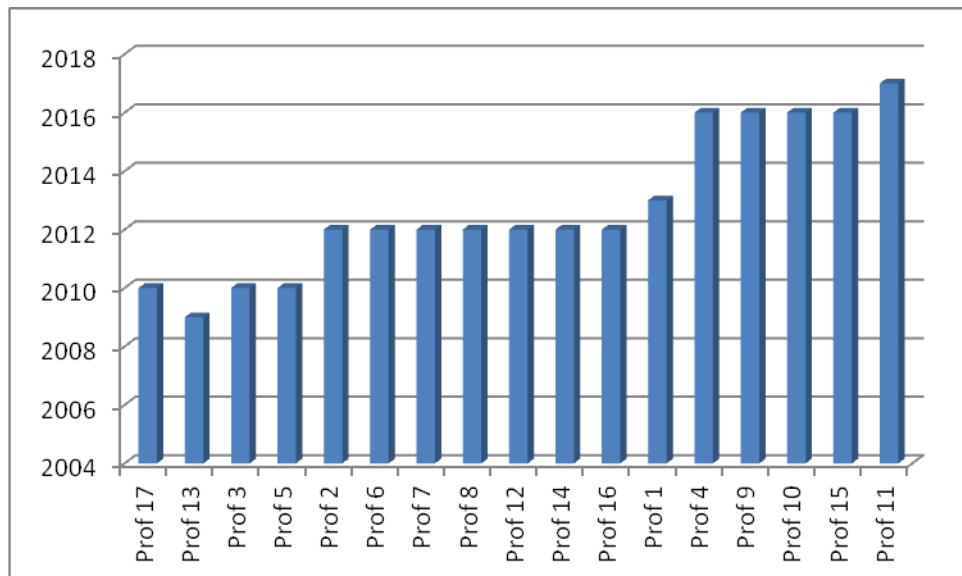
No total de 665 docentes do IFB, 50% deste quantitativo é ocupado por mestres e 31% por doutores. Quanto aos pedagogos docentes, dos que aceitaram participar da pesquisa, apenas um entrevistado possui somente a graduação, os demais possuem pós-graduação,

sendo 7 doutores, 8 mestres e 1 especialista, denotando ser então um grupo com alta qualificação profissional.

Outra informação que consideramos relevante em relação à formação acadêmica diz respeito à instituição e ano de conclusão dos cursos de formação dos pedagogos. Observamos que cerca de 80% realizaram sua formação em Pedagogia em instituições públicas e cerca de 20% em instituições privadas entre os anos de 1986 a 2013. Quanto à pós-graduação, também uma maior quantidade a realizou em instituição pública, entre os anos de 2005 a 2018.

Quanto ao ingresso dos pedagogos no IFB, apresentamos um gráfico que nos permite visualizar uma linha histórica sobre a existência desses profissionais como docentes de Pedagogia na instituição.

Gráfico 3 - Ano de ingresso dos pedagogos docentes no IFB



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos no gráfico que os sujeitos começaram a ingressar no Instituto Federal de Brasília (IFB) um ano após a promulgação da Lei nº 11.892, que criou os IFs. Vale mencionar também a evolução da contratação dos profissionais pedagogos em 2012, talvez pelo fato de haver em 2013 o reconhecimento das duas primeiras licenciaturas do IFB, as duas de Dança no *campus* Asa Norte. Em 2014, autorizadas as Licenciaturas de Letras – Inglês, no *campus* Riacho Fundo; Biologia, no *campus* Planaltina; Letras-Português, no *campus* São Sebastião; Computação, no *campus* Taguatinga; Química, no *campus* Gama e, em 2016, as Licenciaturas em Física, no *campus* Taguatinga, e em Língua Espanhola, que inicia no *campus* Taguatinga Centro, mas com seu fechamento, é transferido para o *campus* Ceilândia.

Outra informação importante é que 50% dos docentes realizaram sua formação *strictu sensu* depois que entraram na instituição e os outros 50% já entraram como mestres ou doutores. Talvez isso se deve em parte à valorização dessa formação na prova de títulos dos concursos de docentes e à característica da carreira docente na Rede Federal, cuja remuneração e progressão ocorrem também em função da titulação.

Em se tratando da remuneração, vale destacar que a partir de 2012, por meio da Lei 12.772/2012, as carreiras EBTT passam a ser compostas pelo Vencimento Básico (VB) e Retribuição por Titulação (RT)⁴, para Rangel e Canello (2012, p. 10):

O Vencimento Básico é variável em função do regime de trabalho (20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva) e do posicionamento na carreira (classe e nível) ou do cargo. As diferenças de valores entre as posições e regimes laborais não são idênticas, de modo que algumas classes e níveis representam uma distância maior do que outras. Vale notar que a elevação média do vencimento básico não chega a 50% entre os regimes de 20 horas e 40 horas. Mesmo ao se comparar a dedicação exclusiva com 20 horas nota-se que, para algumas posições na carreira, a elevação não chega a duas vezes. A Retribuição por Titulação é variável em função do regime de trabalho, posicionamento na carreira ou cargo e, especialmente, do nível de pós-graduação alcançado (especialização, mestrado ou doutorado). Assim como no VB, as diferenças de valores entre as posições e regimes laborais não são uniformes. Para o professor doutor, em dedicação exclusiva, esse componente da remuneração chega a ser maior do que o vencimento básico.

Deste modo, podemos inferir que a remuneração dos docentes varia de acordo com o regime de trabalho de cada docente, assim como do posicionamento na carreira por classe ou nível, conforme definido no quadro constante no edital 001/2016⁵.

Figura 1 - Quadro de remuneração dos docentes do IFB retirado do último edital para concurso de docentes

Regime de Trabalho	Vencimento Básico	Retribuição por Titulação			
		A	E	M	D
DE	R\$ 4.234,77	R\$ 372,39	R\$ 650,76	R\$ 2.038,24	R\$ 4.879,90

A - Aperfeiçoamento; E - Especialização; M - Mestrado; D - Doutorado

Fonte: Edital 001/2016.

⁴ A RT é variável em função do regime de trabalho, posicionamento na carreira ou cargo e, especialmente, do nível de pós-graduação alcançado.

⁵ Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/12125/Retificac%CC%A7a%CC%83o%2002%20-%20Edital%2001%20-%20Docente%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/12125/Retificac%CC%A7a%CC%83o%2002%20-%20Edital%2001%20-%20Docente%20(1).pdf)

Além disso, de acordo com o Edital 001/2016, no IFB, a remuneração inicial é acrescida de auxílio alimentação no valor de R\$458,00, podendo ser acrescida, ainda, de auxílio transporte, assistência à saúde suplementar e auxílio pré-escolar, quando couberem.

Um ponto que merece destaque é que na carreira EBTT os professores ainda podem contar com Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC⁶), em que os docentes, sem pós-graduação *stricto sensu*, têm a possibilidade de elevar sua retribuição financeira, ou seja, os docentes que obtiverem o RSC em qualquer um dos níveis (especialização, mestrado ou doutorado), receberão Retribuição por Titulação, podendo ter uma remuneração equivalente à de um docente que já o tenha.

A Lei 12.772/2012 institui três diferentes níveis para sua concessão, a saber: 1) diploma de graduação somado ao RSC-I, que equivale ao título de especialista; 2) certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II, que se equipara ao mestrado; e 3) titulação de mestre somada ao RSC-III, que equivale ao título de doutor.

Nesta perspectiva, os docentes se sentem valorizados pela estabilidade financeira, por estarem no serviço público considerado estável, tanto por experiências formativas como também em cunho salarial:

[...] eu me sinto feliz porque a gente tem um reconhecimento financeiro muito bom, eu acho que vale a pena, queria ter isso no início da minha carreira, mas a gente tem um bom salário. (docente 1)

[...] a perspectiva de realizar pesquisa e de ter remuneração melhor, uma vida profissional mais confortável é que eu escolhi o IFB. (docente 10)

[...] o salário é bom, principalmente depois que a gente avança na carreira, com a pós-graduação (docente 16)

[...] acredito que sou valorizada aqui, me sinto bem, até mesmo no salarial, para mim tá bom. (docente 8)

No que concerne ao regime de trabalho dos pedagogos docentes, é importante destacar que 100% dos entrevistados são de regime de 40h semanais com Dedicção Exclusiva, o que os coloca sob a obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários e completos, ficando impedidos de exercer outra atividade remunerada em instituições públicas ou privadas.

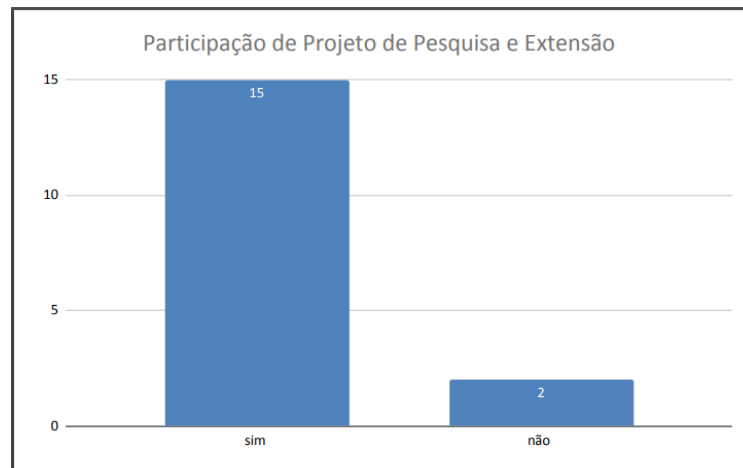
⁶ Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) é um processo pelo qual se reconhecem os conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelo docente a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/7884-docentes-ja-podem-solicitar-concessao-do-reconhecimento-de-saberes-e-competencias-rsc> Acesso em: 12 nov. 2019.

Um dado importante apresentado, que nos ajuda a compreender quem é o profissional pedagogo no Instituto Federal de Brasília, diz respeito à sua experiência profissional. Os dados revelam que pedagogos apresentam um perfil variado tanto no tempo de atuação na área de educação quanto no tempo de IFB. Neste sentido, podemos dizer que a instituição tem atraído docentes com experiência.

Quanto ao tempo de atuação na área de educação, temos professores de 4 a 36 anos que atuam na área de educação e de 8 meses a 8 anos que trabalham no Instituto. Todos os professores têm experiência prévia com a docência e essa experiência é variada, incluindo na educação básica, no ensino superior e também na gestão. Dessa forma, verificamos que apenas 1 professor é iniciante no magistério, ou seja, tem menos de cinco anos na profissão de professor, os outros 16 docentes são ingressantes, ou seja, já atuam há mais de cinco anos no magistério. Essa diferenciação entre professor iniciante e ingressante fundamenta-se nos estudos de Curado Silva e Nunes (2016) e na teoria dos Ciclos de Carreira Profissional dos Professores de Huberman (2000) que consideram os primeiros cinco anos da carreira docente o início da primeira fase – “Entrada” e se finaliza na metade da segunda fase, chamada “Estabilização”. Enquanto o ingressante “já vivenciou um ou mais ciclos de aprendizagem profissional” (CURADO SILVA E NUNES, 2016, P. 16). Assim, todos os docentes entrevistados já atuavam como docentes antes de ingressar no quadro de servidores do IFB com predominância de atuação no ensino superior.

Na análise quanto à participação dos pedagogos docentes em projetos de pesquisa e extensão, podemos notar conforme o gráfico abaixo que 90% dos sujeitos entrevistados participam de projetos.

Gráfico 4 - Participação dos pedagogos docentes em projetos de pesquisa e de extensão



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados nos mostram que os pedagogos docentes procuram cumprir com a missão do IFB em oferecer ensino, pesquisa e extensão, como também atuam em conformidade com os objetivos dos IFs por meio do artigo 7º, incisos III e IV, da Lei nº 11.892/ 2008:

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (BRASIL, 2008).

De acordo com o PDI 2019-2023, a extensão é entendida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre o instituto e os outros setores da sociedade. As atividades de extensão são acompanhadas pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PREX) que promove ações para o seu desenvolvimento dentro dos *campi*.

No que se refere às pesquisas, estas são desenvolvidas por meio da Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) e de suas coordenações, com apoio do Fórum de Coordenadores de Pesquisa e Inovação, do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) e do Conselho Editorial (CONSED)

Conforme o PDI 2019-2023, as ações voltadas para o apoio ao desenvolvimento da pesquisa e inovação no IFB são:

- Programa de concessão de bolsas de iniciação científica e tecnológica para estudantes dos cursos técnicos e superiores do IFB por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI);
- Programa de apoio para consolidação dos grupos de pesquisa do IFB (PRÓGRUPOS);
- Fábrica de Ideias Inovadoras (FABIN): programa que apoia o desenvolvimento de ideias potencialmente inovadoras;
- Revista Eixo: publicação técnico-científica com periodicidade semestral com Qualis B2 na área de ensino (2013-2016);
- Programa CT-Infra para apoiar a melhoria da infraestrutura física de laboratórios multiusuários e compra de equipamentos;

• Programa de pesquisa aplicada institucional para apoiar pesquisador na solução das demandas internas da instituição.

As ações de pesquisa e de extensão são regulamentadas pelos documentos do quadro a seguir:

Quadro 7 - Regulamentos do IFB para projetos de pesquisa e extensão

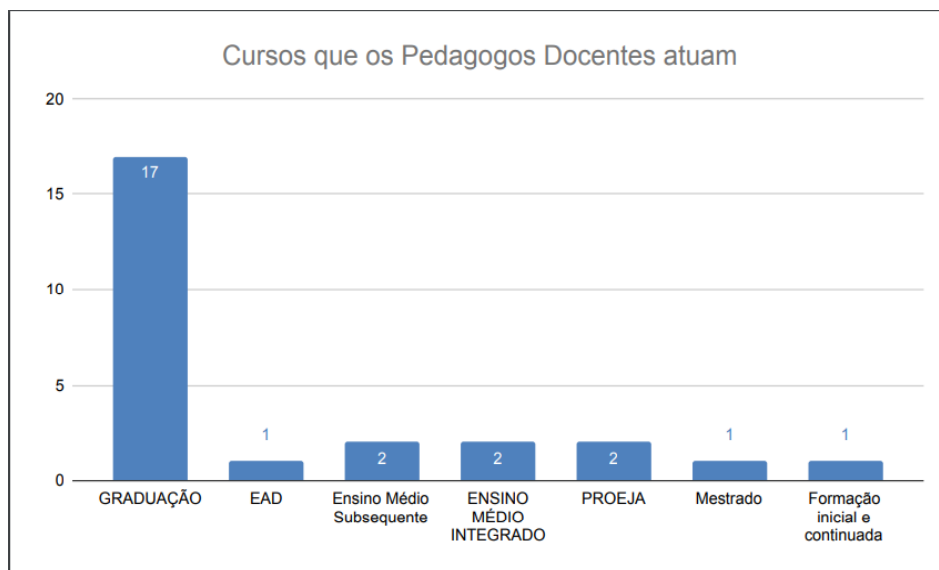
DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM AS AÇÕES DE PESQUISA E DE EXTENSÃO	
PESQUISA	EXTENSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Portaria Normativa n.º 001, de 07 de março de 2017 - Aprova as Diretrizes para a Gestão das Atividades Administrativas; de Pesquisa, Inovação e Extensão desenvolvidas pelos Servidores Integrantes do PCCTAE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. • Portaria Normativa n.º 005, de 31 de agosto de 2016 - Regulamenta a utilização do Cartão BB. • Portaria Normativa n.º 003, de 02 de maio de 2016 - Cria o Programa Fábrica de Ideias Inovadoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (FABIN-IFB). • Portaria normativa nº 01, de 07 de junho de 2013 - Regulamenta o Programa institucional de apoio e consolidação de grupos de pesquisa – PROGRUPOS. • Resolução 4/2013 - Aprova o Regulamento das normais gerais para participação de servidores do IFB em eventos de pesquisa e extensão. • Resolução 17/2012 - Cria os programas institucionais de apoio à pesquisa e à extensão do Instituto Federal de Brasília e dá outras providências. • Resolução 22/2010 – Aprova a Norma Geral do Programa de Concessão de Bolsas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Institucional no âmbito do Instituto Federal de Brasília. Resolução 23/2010 - Aprova a norma geral para a submissão e realização dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito do Instituto Federal de Brasília e aprova seu regimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução 023/2010 - Aprova a norma geral para a submissão e realização dos projetos de pesquisa e extensão; • Resolução 07/2012 – Estabelece as normas gerais para as ações de Extensão; • Portaria Normativa 06/2016 - Dispõe sobre as áreas e linhas temáticas prioritárias da extensão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PDI 2019-2023.

Assim, vemos que os pedagogos têm uma orientação normativa sobre a extensão consolidada e dela participam ativamente. Além disso, infere-se que por serem em sua maioria formados em universidades públicas podem ter a formação pela tríade ensino, pesquisa e extensão, assim, provalvemente, já tiveram alguma experiência ou conhecimento sobre os processos de extensão universitária.

Sobre a atuação na docência dos pedagogos, o gráfico abaixo nos mostra em que cursos os sujeitos atuam no IFB:

Gráfico 5 - Diferentes cursos de atuação dos pedagogos docentes no IFB



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos identificar que 100% dos pedagogos docentes atuam na graduação, 0,17% atuam na EAD, no Mestrado, na Formação inicial e continuada e 0,34% atuam no Ensino Médio Subsequente, no Ensino Médio Integrado e Proeja, assim, temos que o trabalho docente está articulado desde a formação inicial e continuada à pós-graduação e ao mestrado, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, o que requer dos docentes a compreensão de que devem considerar a diversidade dos alunos, que vai desde a faixa etária, seus interesses/necessidades/expectativas, atendendo ao currículo definido em cada nível ou modalidade dos cursos. Dessa forma, os pedagogos docentes do IFB ensinam em uma modalidade que, ao verticalizar⁷ o ensino, trabalha em diversas frentes.

⁷ A proposta de verticalização, conforme Neto (2002, p. 17), se refere tanto ao ensino, que é apresentado pelos documentos oficiais na perspectiva curricular (envolvendo o processo didático-pedagógico) como também se

A partir dos dados coletados, traçamos o perfil dos professores pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica. Trata-se de docentes relativamente jovens, formados em sua maioria em instituições públicas, participam de projetos de pesquisa e de extensão e são qualificados com titulações de mestrado e doutorado, e têm experiências profissionais bastante variadas e com no mínimo 8 meses na instituição. A grande maioria é de cargo efetivo na instituição e é do sexo feminino. Eles atuam em diferentes cursos desde a formação inicial e continuada ao mestrado, exercendo, assim, um trabalho verticalizado.

2.3 Caminho metodológico traçado para a organização e construção dos núcleos de significação

Para compreender a realidade e chegar uma verdade inacabada dentro de um momento histórico, optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento a ser aplicado à categoria profissional para a coleta de dados.

Sobre a coleta de dados, Aguiar e Ozella (2006, p. 229) esclarecem que a entrevista é um dos instrumentos mais ricos numa investigação, entretanto, há também outros instrumentos: “relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas”.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu por ser um dos principais instrumentos de coleta de dados para o investigador. Para Triviños (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para a realização da pesquisa, as entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado composto por 15 perguntas abertas e fechadas com o objetivo de traçar o universo pessoal e profissional dos docentes, nos seguintes aspectos: I-Perfil profissional e acadêmico; II- Formação inicial e continuada; e III- Trabalho docente/profissionalidade.

A escolha desses eixos indica que a profissionalidade docente pode ser analisada nos âmbitos da regulação da formação, do exercício e dos processos de objetivação e subjetivação daquele que vivencia tal regulação social do seu trabalho. É importante destacar que as perguntas foram embasadas no referencial teórico relacionando-se com os objetivos

refere à perspectiva político-pedagógica (que se traduz na oferta de cursos de diferentes níveis no interior destas instituições). Dessa forma, os docentes atuam em diferentes níveis de ensino e os discentes também compartilham de “espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (PACHECO, 2011, p. 14).

específicos delineados para analisar a construção da profissionalidade dos pedagogos docentes que trabalham na instituição em estudo.

Na produção das informações, foram usados dois instrumentos de registro: o gravador de voz de um aparelho de celular, para registrar a voz dos sujeitos captando as pausas na fala, respirações, indecisões, expressões faciais, alegrias, surpresas... e o diário de campo, para anotar os dados nos depoimentos antes ou depois da entrevista.

As falas dos entrevistados foram gravadas com o consentimento deles, para permitir a interação com o entrevistado, bem como nortear, no momento da análise, a compreensão do fenômeno pesquisado.

Para conseguir contatar os docentes, foi necessário ligar em cada *campus*, como também pegar o contato deles com outros docentes e assim marcar a entrevista individual que aconteceu no período entre agosto e setembro de 2018.

Realizamos a entrevista com 17 pedagogos docentes, no universo de 27, em todos os *campi*, contabilizando mais de 70% entrevistados. A realização das entrevistas aconteceu individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada professor, no *campus* onde trabalha.

A entrevista com esses professores não teve limite de tempo. Procuramos interferir o mínimo possível no processo de produção de dados, e as poucas intervenções que fizemos, durante as falas dos entrevistados do estudo, foram tão somente no sentido de manter o foco no objeto de estudo e buscar esclarecer ou aprofundar pontos relevantes sobre ele.

Posteriormente à realização de cada entrevista, realizamos a transcrição das falas, por meio do aplicativo *Voicemeet*, o que nos poupou tempo na transcrição.

Para a análise dos dados, aplicamos a técnica do núcleo de significação de Aguiar e Ozella (2006), por se tratar de um procedimento para “instrumentalizar o pesquisador, no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58). Nesse modo, a análise e a interpretação dos núcleos têm como objetivo penetrar na realidade apresentada e ir além do empírico e assim passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos).

Nesse sentido, a primeira etapa para a análise dos dados consiste no levantamento dos pré-indicadores por meio da leitura flutuante, na qual são feitas várias leituras sobre o material gravado e transcrito para que o pesquisador se familiarize com as informações dadas e, assim, organize o material grifando as palavras e expressões relevantes para pesquisa, enquanto pré-indicadores.

Para Aguiar e Ozella (2013, p. 309), os pré-indicadores são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Eles aparecem em grande quantidade e compõem um quadro amplo de possibilidades. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores “é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação”. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Assim, levando em consideração a questão e os objetivos da pesquisa, realizamos um processo de junção das palavras e expressões por critério de similaridade, maior incidência nas falas, complementaridade ou contraposição, e em seguida definimos os indicadores para a criação dos núcleos de significados.

Na etapa seguinte, constituímos a sistematização de indicadores. Nela, tendo como base os elementos que envolvem a construção da profissionalidade docente, realizamos uma leitura secundária dos pré-indicadores, filtrando-os de acordo com sua importância para a compreensão do objeto, o que nos levou para núcleos de significação, a partir de palavras e expressões recortadas dos discursos dos professores.

A terceira etapa consistiu na sistematização dos núcleos de significação, já que a partir da aglutinação dos indicadores foi possível nomear cada um dos núcleos o que, para Aguiar e Ozella (2006), seleciona-se

[...] nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Diante do exposto, sistematizados os núcleos de significação, realizamos o processo intranúcleo e internúcleos, quando retornamos às três etapas para a revisão dos termos e dos indicadores identificados, ou seja, partindo do empírico para o interpretativo, não se restringindo apenas à fala do sujeito, mas também considerando a sua totalidade no movimento da produção de sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Assim, para a análise e interpretação dos resultados consideramos o movimento intra e inter núcleos, a historicidade e as contradições vivenciadas pelos sujeitos e, a partir da organização e sistematização dos dados, chegamos a sete núcleos de significação, como apresentado no quadro 10.

Quadro 8 - Análise do núcleo de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>a) Ser professor sem ter clareza em qual curso ou disciplina vai lecionar;</p> <p>b) A titulação enquanto algo significativo para atuação no IFB;</p> <p>c) Maior adequação de mestres e doutores para o efetivo trabalho a ser desenvolvido.</p>	<p>Exigências para o ingresso do pedagogo na docência de EPT no contexto do IFB</p>
<p>a) Atuação em disciplinas de diferentes níveis e modalidades;</p> <p>b) Realização de trabalho considerado administrativo pelo docente pedagogo;</p> <p>c) Má distribuição carga horária;</p> <p>d) Realização de trabalho administrativo;</p> <p>e) Tempo de planejamento das atividades docentes.</p>	<p>O trabalho pedagógico em múltiplos níveis e modalidades como elemento configurador de seu trabalho na no EPT</p>
<p>a) Gosto pela docência;</p> <p>b) Reconhecimento por parte dos alunos;</p> <p>c) Valorização dos conhecimentos pedagógicos;</p> <p>d) Necessidade de integração com os profissionais de outras áreas de conhecimento;</p> <p>e) Falta de acolhimento;</p> <p>f) Falta de conhecimento sobre o IFB;</p> <p>g) Sentimento de isolamento e solidão;</p> <p>h) Reflexão sobre o pedagogo docente e o pedagogo técnico.</p>	<p>Função docente: entre a realização e o desafio do trabalho docente do pedagogo no IFB</p>
<p>a) Falta de formação específica sobre educação profissional na formação inicial;</p> <p>b) Necessidade de pós-graduação;</p> <p>c) Valorização do curso de Pedagogia;</p> <p>d) Participação em grupos de estudos de pesquisa e extensão em sua formação inicial;</p> <p>e) Falta de formação continuada;</p>	<p>A articulação entre a formação inicial e a continuada para o exercício da docência no IFB</p>

f) Aprofundamento de estudos.	
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante lembrar que, conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 231), o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada [...] com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.” Com base nisso, antes de passarmos para a delimitação de cada um dos quatro núcleos de significação que encontramos, buscaremos compreender o contexto histórico da EPT e da formação e atuação do pedagogo na docência nessa modalidade.

CAPÍTULO 3 - COMPREENDENDO O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO E EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLETINDO SOBRE O LUGAR DO PEDAGOGO DOCENTE

Este capítulo descreve os marcos históricos e as políticas públicas da educação profissional no Brasil que levaram à criação dos IFs, como também as políticas públicas do curso de Pedagogia e a formação e a atuação do pedagogo na docência na EPT. Para isso, buscamos trilhar nos caminhos de uma construção teórica da relação educação e trabalho e suas implicações para a Educação Profissional e Tecnológica e sobre a Formação em Pedagogia. Essas implicações se coadunam com nossa compreensão sobre a construção da profissionalidade docente do pedagogo do Instituto Federal de Brasília.

3.1 Relação trabalho e educação

Lombardi (2010, p. 20), com base na vertente marxista, trata a educação como uma “dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência”. Com base nisso, entende-se que a educação é inerente à vida social humana, que é também pela educação que o homem aprende a produzir sua própria existência. Dessa forma, não existe dicotomia entre educação e trabalho, uma vez que Marx compreende o trabalho como forma exclusivamente humana que se inicia na relação entre o homem e a natureza para que esse possa produzir os meios necessários para sua sobrevivência:

Antes de tudo, o trabalho é 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. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana (MARX, 2001, p. 211).

Com esse entendimento, pautamo-nos nos estudos de Saviani (2007), que destaca o trabalho e a educação como atividades especificamente humanas, em que apenas o ser humano trabalha e educa. Dessa forma, é através do trabalho que o homem, como ser social,

satisfaz suas necessidades materiais, distinguindo-o de outros seres devido à sua própria capacidade teleológica, ou seja, de prévia ideação e posterior objetivação.

No entanto, com a constituição do modo de produção da sociedade capitalista surgem as propriedades privadas da terra e a divisão da sociedade de classes que modificam a relação homem-trabalho fazendo com que o homem não possua a totalidade do seu trabalho. O trabalho passa a assumir diferentes formas e concepções e o homem passou a produzir não só para a sua existência, mas também para os demais indivíduos e isso acaba culminando na distorção da forma como os indivíduos enxergam o trabalho. Dessa forma, o trabalhador “vende sua força de trabalho para uma instituição, que passa a determinar seu trabalho em todas as dimensões, retribuindo-o por meio de um salário; nessa situação, o trabalho tende a ser controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado [...]” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 25).

A partir daí temos, em todo o mundo, uma “classe-que-vive-do-trabalho”, expressão usada por Antunes (2009), na qual o núcleo central são os trabalhadores produtivos, aqueles que produzem a mais-valia e participam do processo de produção do capital; e trabalhadores improdutos, aqueles que não participam diretamente do processo de valorização do capital, localizados no setor de serviços (bancos, comércio, turismo e serviços públicos, por exemplo) para o uso público ou do capitalista.

Há também a divisão do trabalho em material e imaterial. O conceito de trabalho imaterial surge das relações de produção em que há expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais, mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras (ANTUNES, 2009). Temos ainda o trabalho vivo e o trabalho morto. Para Antunes (2009), o trabalho morto se encontra corporificado no maquinário técnico-científico, necessitando diretamente do trabalho vivo (humano), do seu saber científico e saber laborativo.

A partir disso, pode-se considerar que o trabalho docente, por estar inserido numa lógica de produção capitalista, é improdutivo do ponto de vista material e, ao mesmo tempo, serve à reprodução do capital, como comentam Hypolito e Grishcke (2013, p. 512)

[...] numa sociedade na qual a subsunção do trabalho ao capital é cada vez mais real, de modo que a força de trabalho venha a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital. Em uma sociedade em que é praticamente impossível ficar-se fora das relações capitalistas de produção e acumulação, **torna-se difícil distinguir trabalho produtivo de improdutivo. De maneira que, no mundo contemporâneo, toda a forma de trabalho, seja ele trabalho material ou imaterial, intelectual ou físico,**

produz e reproduz a vida social, e durante o processo é explorado pelo capital. (*grifo nosso*)

Assim, inferimos que o trabalho docente que deveria ser encarado como elemento de humanização, promoção e realização humana, diante das diferentes formas de dominação e opressão sofridas pelo sistema capitalista, passa por uma reversão em que o professor não mais se reconhece no trabalho e muito menos no produto de seu trabalho, este acaba sendo “apenas um meio para satisfazer outras necessidades” (MARX, 1983, p. 93).

Neste sentido, com o avanço do capitalismo, o trabalho docente é carregado de contradições, pois nele

A padronização e a homogeneização do ensino têm se colocado como um objetivo da reforma por ser um elemento que contribui com a divisão do trabalho e a sua facilitação e, conseqüentemente, com a desqualificação profissional do professor no seio da produção capitalista. Assim, ao reduzir o ensino a resultados nos exames estandardizados coloca o professor com a tarefa de somente executar os planos, as atividades e as provas previamente elaborados por “especialistas” contribuindo então para o esvaziamento do seu trabalho na medida em que o coloca na condição de simplesmente executar, ou seja, com a divisão do trabalho, o incremento tecnológico e as políticas públicas corroboram com a simplificação do trabalho, resultando, assim, na desqualificação do trabalho do professor que, por sua vez, barateia o ensino, na medida em que se podem contratar professores menos qualificados e com isso reduzir os custos com folha de pagamento de professor (ANDERI, 2017, p. 67).

Além disso, conforme Antunes (2015), é possível perceber algumas conseqüências decorrentes dessas mudanças, especialmente a partir da década de 1980, tais como:

Começamos enumerando algumas das mudanças e transformações ocorridas nos anos 1980. Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. Vive-se, no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários. O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo), decorrentes das experiências da “Terceira Itália”, na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado “kalmarianismo”), do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo permite constatar (ANTUNES, 2015, p. 33-34).

Dessa forma, percebem-se novos processos de trabalho, constituindo múltiplas faces para a atividade humana nos quais presenciamos uma contradição com o desemprego devido à redução do operariado industrial, fabril, manual e a ampliação do trabalho assalariado,

precarizado, temporário, terceirizado. Presenciamos ainda a inserção das mulheres e a exclusão dos idosos do mundo do trabalho.

No que diz respeito à educação, podemos destacar que também houve mudanças com a lógica capitalista, a formação do trabalhador não mais deveria seguir uma cultura fordista, os sistemas educacionais deveriam formar em busca de um “operário polivalente e multifuncional [...] requerido pela era toyotista” (ANTUNES, 1999, p. 112).

Com isso, o modo de produção capitalista leva o homem a uma alienação e a um esvaziamento de si mesmo, ou seja, faz com que este deixe de ser sujeito do processo do trabalho para se transformar em um instrumento de alienação. Desse modo, o trabalho perde o seu sentido ontológico e serve apenas para os que detêm o poder e passa a ser uma atividade historicamente construída e é contraditória porque tem em si a negação do homem e da sua vida, naquilo que devia ser a fonte de vida.

Com o avanço o capitalismo,

A educação ganha importância num mundo globalizado porque o elevado grau de competitividade ampliou, em princípio, a necessidade por conhecimento e informação. A formação profissional tem sido encarada como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela defesa da qualidade e competitividade, pelas transformações nas relações de trabalho e pelo emprego. (FACCI, 2004, p. 10).

A educação, que deveria ser voltada para a formação integral do homem em todas as suas necessidades humanas, passa a ter o papel de atender ao capital. Essa lógica capitalista tem impactado tanto no trabalho como na formação profissional dos professores, uma vez que a educação passa a ser entendida como reprodutora do modelo de sociedade, num cenário de exploração e exclusão, que modifica a noção de coletividade e a própria noção de trabalhador, com um caráter apolítico e pragmático que atende às necessidades neoliberais, impactando na exigência de novas habilidades e competências na formação de professores.

Frente a essas colocações, cabe-nos percorrer a história da educação profissional a fim de analisar como tem se caracterizado o ensino nessa modalidade, como também analisar como a formação do pedagogo tem sido realizada para atender às demandas de trabalho postas à EPT numa perspectiva de atuação docente politécnica, não apenas integrando o conhecimento pedagógico ao técnico, mas, sobretudo, estabelecendo uma relação entre as diversas áreas do conhecimento, superando assim o caráter reducionista da educação profissional como adestradora e subordinada às necessidades do capital e do mercado.

3.2 A história da educação profissional no Brasil e a formação de professores para esta modalidade

O ponto de partida para se pensar a educação no Brasil começa pelos jesuítas que durante 210 anos se encarregaram da educação brasileira, inclusive profissional, mas não vamos partir nem do período dos jesuítas nem do período Imperial, pois consideramos importante começar a retrospectiva histórica com a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha, época na qual se inicia a carência de professores especializados para esse campo educacional.

Em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, durante a Primeira República, a formação profissional sob a responsabilidade do Estado inicia-se com criação dezoito Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados da República, destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Na exposição de motivos do referido decreto o presidente da República, Nilo Peçanha, considerava que:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Com aspecto assistencial e de ordem moralista e técnica básica inicial, as escolas tinham como finalidade a formação de operários e contramestres, por meio de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em "oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais" (BRASIL, 1909).

Para este processo formativo houve a demanda de formação de professores para a modalidade profissional e, para isso, Wenceslau Braz criou a Escola Normal de Artes e Ofícios, por meio do Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917, para "preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade [...]" (CUNHA, 2005, p. 83). Esta instituição foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados.

Machado (2008) destaca que a comparação entre o número de matrículas e de conclusões nessa escola é surpreendente, pois durante os vinte anos de funcionamento foram

efetuadas 5.301 matrículas, porém somente 381 concluíram os dois cursos disponibilizados para mestres e contramestres. Para a autora, os dados refletem a pouca importância à formação de professores para a educação profissional.

Por outro lado, a Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial (CANALI, 2010). Os prédios que as abrigavam eram inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de funcionamento; havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados; dessa feita, o ensino profissional reduziu-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento teórico relativo aos cursos oferecidos. E quanto à evasão, a maioria dos alunos abandonava o curso no fim da terceira série, quando já dominavam os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas ou nas oficinas, em determinados postos de trabalho. Hoje, porém, aumentou a evasão por outros motivos.

Em 1927, o deputado federal Fidélis Reis propôs um projeto de lei que tornaria obrigatório o ensino profissional em todo o País. “No entanto, tal lei jamais foi executada, possivelmente pela falta de recursos para sua aplicação, já que era prevista a implantação de cursos profissionais e a fundação de escolas industriais em todo o território nacional” (RODRIGUES, 2002, p. 60), o que ocorreu em 1971 com a LDB 5692.

Na década de 1930, com a Revolução Industrial, o Brasil começa o processo de industrialização e deixa de ser um país essencialmente agrícola. Em 14 de novembro de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde pública foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico que passa, então, a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nessa mesma década, ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em busca de uma escola democrática e para todos, mas que “idealizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual)” (DUARTE, 2010, p. 877), corroborando com o dualismo existente entre os que pensam e os que executam.

Em 1933, a V Conferência Nacional de Educação reflete sobre a responsabilidade do Estado com a educação e, em 1934, a Constituição Brasileira dá à União a responsabilidade de traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação, como também cria a vinculação de recursos à educação. Em contrapartida, a Constituição de 1937 acaba com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação e trata, pela primeira vez, em seu

artigo 129, das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” que se destinavam a preparar os filhos dos operários, explicitando claramente o dualismo:

Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937).

A demanda para a preparação dos filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios foi decorrente do processo de industrialização a partir de 1930 que exigiu mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, o qual demandou novas necessidades para a formação da força de trabalho (CANALI, 2010).

Assim, a educação profissional foi contemplada por meio das Reformas Capanema que com o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 institucionaliza as entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para “ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem.” (BRASIL, 1942a). Isso deu início ao que chamamos hoje de Sistema —S⁸.

Dessa forma, após a Reforma Capanema, o ensino regular é dividido em dois níveis: a educação básica e a superior. A educação básica era composta pelo curso primário e pelo secundário, subdividida em ginásial e colegial. Quanto ao curso profissionalizante, que era a parte final do ensino secundário, dentro do nível e duração do colegial, ofertava os seguintes cursos: normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. No entanto, não habilitava para o ingresso no ensino superior.

Ainda em 1942 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a qual prevê, por meio do Decreto-lei nº 4.073, que o ensino industrial é um ramo de ensino de grau secundário destinado à preparação profissional dos trabalhadores. Assim, pela primeira vez, por meio de

⁸ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado – Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em: 11 nov. 2019.

exames de adaptação, surge a aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio, fazendo com que as escolas profissionais passassem a ser chamadas de Escolas Industriais e Técnicas, modificando a organização do ensino industrial no País. É importante mencionar ainda que este decreto, em se tratando da formação de professores, instituiu o ensino pedagógico, abrangendo os cursos de Didática e o de Administração do Ensino Industrial. No entanto, Fonseca (1961) argumenta que o curso de Didática só começou a funcionar dez anos mais tarde, dessa forma:

[...] ficou o país, durante aquêlo lapso de tempo, sem nem uma só escola para formar o pessoal docente de que necessitava aquêlo tipo de ensino. Se a situação, antes de 1937, já não era boa, pois existia um único estabelecimento para aquêlo fim, depois dessa data a situação piorou, pois que nada veio em substituição ao que foi suprimido. (FONSECA, 1961, p. 602).

Ainda sobre a legislação, destacamos que há divergência de opinião sobre sua implementação, para Fonseca (1986):

O ensino industrial existira até então como um compartimento estanque, no conjunto da organização escolar do País. Um jovem que se matriculasse em uma escola profissional não teria o direito de prosseguir seus estudos, ao terminar o curso inicial. Sua vida ficaria adstrita a ser a de um mecânico, um marceneiro, ou um eletricitista, conforme o curso que escolher. Agora, não. Abria-se, alargava-se o horizonte. O rapaz que começasse em uma escola industrial poderia chegar a ser um engenheiro, um arquiteto, ou um químico. Ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino. Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinham direito a aspirar aos estudos superiores. Depois da Lei Orgânica do Ensino Industrial os jovens inscritos nas escolas industriais poderiam, também, atingir as escolas de engenharia, de arquitetura, de química, ou de belas-artes (FONSECA, 1986, p. 12-13).

Diferentemente de Fonseca, para Saviani (2004) não houve rupturas na estrutura organizacional do sistema de ensino, conforme descreve:

Do ponto de vista da organização do ensino, a LDB manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente da reforma Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou um estrutura de ensino que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio com a duração de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um

ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início no novo ramo (SAVIANI, 2004, p. 39).

Neste contexto, podemos perceber que embora a lei permitisse o ingresso ao nível superior, os alunos dos cursos técnicos só poderiam ingressar nos cursos superiores diretamente relacionados com o curso técnico concluído, diferentemente dos alunos concluintes dos cursos secundários, que podiam escolher qualquer curso superior. Ainda existia uma dualidade, pois não havia sido criado um sistema único de formação escolar, ao invés disso, preservava-se o paralelismo das vias, uma para a elite, outra para o povo. Ainda sobre esse assunto, Enguita (1989, p. 214) enfatiza que:

A escola, pois, produz e reproduz a estratificação social, por sua realidade interior e por seus efeitos, em um duplo sentido. Primeiro, porque diferencia previamente seu público de acordo com as exigências estratificadoras da sociedade como ponto de destino. Contribui, assim, para produzir e reproduzir a existência de classes sociais, grupos ocupacionais e outras categorias em que está cindida a sociedade. Segundo, porque distribui os indivíduos entre os diferentes estratos escolares ou os joga nos diversos estratos sociais de acordo com a divisão já existente na sociedade como ponto de partida, isto é, porque tende a enviá-los ao mesmo lugar de onde vêm, fazendo-lhes seguir o itinerário educacional comparativamente mais de acordo com seus extremos já conhecidos.

Kuenzer (2007, p. 1157) reforça este pensamento quando afirma que “nitidamente separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e educação profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista”. Podemos compreender com essa informação que havia a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer, voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, e outra voltada às elites, a quem cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior (CANALI, 2010).

Em 13 de fevereiro de 1946, não podemos deixar de lembrar o acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos de intercâmbio educacional, que resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à USAID, Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que exerceu grande influência sobre a educação profissional brasileira. Esta patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, um curso que foi desenvolvido no Rio de Janeiro, como também patrocinou as viagens técnicas de diretores de escolas técnicas industriais, aos

Estados Unidos, para a realização de um curso de administração de escolas técnicas, no State College da Pensilvânia, em 1947. Em 1951, a CBAI introduziu, no Brasil, o TWI, um método de treinamento mediante imersão na indústria, que foi incorporado na prática pedagógica do Senai e, durante muito tempo, serviu como um referencial didático. Em 1963, com o Decreto nº 53.041, essa comissão foi extinta (MACHADO, 2008).

Convém ressaltar que, a partir da década de 1960, o exercício do magistério na EPT passa a ser regulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que emite, por meio de portarias, as normas e exigências para o registro de professores para lecionar nessa modalidade.

No ano seguinte, temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 que, por meio de seu artigo 59, regulamenta a separação entre os locais de formação dos professores do Ensino Médio (Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) daqueles destinados aos professores do Ensino Técnico (cursos especiais de educação técnica). Dessa forma, Machado (2013, p. 350) comenta que “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”.

Em 1968, o MEC, por meio da Portaria nº 111/68, publicou que os cursos especiais se destinavam à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico. Mas, para estes últimos, havia a exigência de ter, em seu currículo, a formação na disciplina que pretendiam lecionar. Além disso, a Portaria determinava que a duração dos cursos especiais fosse, no mínimo, 720 horas/aulas e, no caso de formação de instrutor, 200 horas/aulas.

Ainda em 1968, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer nº 479, que estabeleceu que, na formação para as disciplinas específicas dos cursos técnicos, era obrigatório o cumprimento de um currículo mínimo e a duração fixada para a formação dos professores do ensino médio na forma do Parecer nº 262/62, ou seja, o esquema 3 + 1, sendo três anos para o núcleo comum e um para a parte profissional. Esse parecer tinha a intenção de diminuir a separação que se estabeleceu entre formação docente para o ensino técnico e formação docente para o ensino médio.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68 institui, em seu Artigo 30, que a formação de professores para esse grau deveria se dar em cursos de nível superior para disciplinas gerais ou técnicas. No entanto, pelo número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, no ano seguinte, o Decreto-Lei nº 464/69, em seu artigo 16, estabelece que “a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação”

(BRASIL, 1969) e impõe um prazo de cinco anos para os docentes que estavam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, preencherem os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior.

Em razão da urgência no equacionamento da defasagem entre determinação legal e situação real, considerando a questão da formação de professores para o Ensino Técnico, destaca-se que foi instituída, por meio do Decreto Lei nº 616/69, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), diretamente ligada ao MEC, tendo como objetivos, de acordo com o artigo 3º:

I. Preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar: (a) Professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes e de educação para o trabalho, de 2º grau. [...] (c) Pessoal de supervisão e direção de programas do ensino profissional em escolas, centros de treinamento e empresas [...]. (BRASIL, 1969).

Em 1970, o Curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial foi novamente objeto do Parecer CFE nº 214/70 e da Portaria nº 339/70, dos cursos emergenciais conhecidos como “Esquemas I e II”. O Esquema I era destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior, enquanto o Esquema II era destinado aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio. Para este último, além das disciplinas do Esquema I eram necessárias também disciplinas de conteúdos correlativas. (MACHADO, 2008, p. 73).

No ano de 1971, foi aprovada a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, durante o período militar, tornando obrigatória a educação técnico-profissional nos currículos de segundo grau em todo o País, pela chamada “lei da profissionalização compulsória”. Tal iniciativa, além de adequar a política educacional às determinações econômicas do período, deu ênfase ao ensino técnico, tornando a educação profissional “um verdadeiro fiasco, considerando-se a falta de estrutura adequada para pô-la em prática” (TUPPY, 2007, p. 109). Somente em 1982, por meio da Lei 7.044, as escolas de nível médio ficaram desobrigadas do ensino profissional compulsório estabelecido.

Os Esquemas I e II vigoraram até a Portaria nº 396/77, que criou a licenciatura plena para a formação especial de 2º grau, paralelamente com a Resolução nº 3/77, que fixava o currículo mínimo para essa graduação e também determinava que as instituições de ensino fizessem, no prazo máximo de três anos, as adaptações necessárias à sua transformação em licenciaturas. No entanto, devido à falta de recursos materiais e humanos que possibilitassem a implantação da licenciatura, houve a flexibilização do prazo dado.

Vale mencionar ainda que a profissionalização compulsória, instituída pela Lei 5.692/71, gerou uma demanda por formação de professores para as disciplinas especializadas e muitas instituições de ensino superior demonstraram interesse nessas ofertas emergenciais. Por isso, mais tarde, o CFE foi obrigado a fazer algumas alterações e adaptações nos termos da Resolução nº 3/77 que foram estabelecidas pelo CFE no Parecer nº 1.092/80 e na Resolução nº 1/81.

Em 1978, por meio da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET. Para Chamon e Nascimento (2013, p. 4), a “nova estruturação ampliou as atribuições da instituição e lhe deu o *status* de Instituição Federal de Ensino Superior Isolada, considerada autarquia de regime especial”.

Em 1982, houve a substituição da expressão qualificação para o trabalho pela preparação para o trabalho, por meio da Lei nº 7.044. O Ensino de 2º Grau passou a não obrigatoriedade da profissionalização, seu currículo ficou voltado à formação geral sob a denominação de curso propedêutico, porém muitas escolas, em especial as públicas estaduais permaneceram com suas ofertas de Educação Profissional. Nesse sentido, essa lei veio a atender as escolas privadas.

Neste período, em 1986, no governo Sarney, houve uma tentativa de expansão da educação profissional, instituiu-se no País o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico - PROTEC, cuja finalidade era alavancar o ensino técnico no Brasil. Para isso, conforme Ramos (2006), houve implantação de 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas na tentativa de reduzir o índice de precariedade desse ensino e aumentar o índice de desenvolvimento do País, no entanto, esse propósito não se concretizou, ficando limitado apenas à implantação de Unidades Descentralizadas de Ensino – UNEDs, que eram unidades criadas nos interiores dos estados, porém vinculadas às sedes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, é constituída pela Lei 9.394/96, que, conforme Kuenzer (2001), trata o sistema educacional em sua totalidade, superando a ideia de escolaridade para adotar a compreensão de que ela ocorre no interior das relações sociais. Com ela, a nova estrutura fica determinada como educação básica: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 8º ano), hoje ampliado para até o 9º ano, por meio da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, e, essa final, o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Quanto à Educação Profissional, ao EJA e à Educação Especial, estas tornaram-se modalidades de ensino.

O decreto nº 2.208/97 vetava a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, criando um currículo distinto, podendo esses ser somente realizados nas modalidades concomitante ou subsequente. A legislação conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino. Segundo Frigotto (2005), o referido decreto e seus desdobramentos buscou uma mediação da educação conformada às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (p. 10).

Dessa forma, o Decreto nº 2.208/97 suscitou muitas críticas quanto à maneira como foi tratada a formação de professores para as disciplinas técnicas. Nele fica claro que, na seleção dos professores, a formação advinda da experiência prática é mais valorizada do que aquela construída em bases mais teórico-pedagógicas (MACHADO, 2013). Podemos observar a prevalência da dimensão prática sobre a teórico-pedagógica, em seu Artigo nº 9:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997).

Também em 1997, o CNE regulamentou, por meio da Resolução nº 2/97, 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, objetivando formar aqueles que possuíssem diploma de curso superior para o exercício da docência.

No entanto, é relevante destacar que no Parecer CNE/CEB nº 37/02 a docência não está completamente regulamentada e que a Resolução CNE/CP nº 2/97 não leva em conta as necessidades específicas da modalidade profissional.

Machado (2008) apresenta dois motivos para a dificuldade em organizar a licenciatura específica em educação profissional, sendo eles: as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes e as instituições educacionais não comportariam o esforço do investimento público ou privado necessário à implantação desse curso superior. Assim, para a autora, o Parecer CNE/CEB nº 37/02 traz possibilidades de formação desse docente, dando as seguintes alternativas: formação em curso técnico + graduação em Pedagogia; formação em curso técnico + licenciatura; bacharelado fora da área de atuação + pós-graduação na área de atuação + programa especial de formação pedagógica; bacharelado + pós-graduação na área

pedagógica; licenciatura + cursos e estágios relacionados com a área de docência (incluído, em muitos casos, a aprendizagem) + experiência profissional em empresa. Essa foi, inclusive, uma primeira referência ao curso de Pedagogia dialogando com a educação profissional e mais especificamente para a formação docente para essa modalidade.

Outro momento histórico, no processo de formação inicial do pedagogo e sua relação com o contexto da educação profissional, se deu quando o curso de Pedagogia estabeleceu a própria divisão de cursos em habilitações profissional, tais como o de orientador educacional – que inclusive tratava da orientação profissional – e de supervisor educacional que se direcionava ao trabalho junto ao professor e às questões voltadas para o currículo e/ou elaboração, implantação, avaliação e supervisão de projeto de cursos.

Vale salientar que a habilitação em Orientação Educacional se deu por meio da Resolução nº 2 de 1969, quando nascem as habilitações do curso de Pedagogia – orientador escolar, supervisor escolar, administrador escolar e inspetor escolar – em documento do CFE⁹. As habilitações em orientação permaneceram, abrigadas no curso de Pedagogia, até a homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia em 2006.

Contudo, é preciso também fazer um breve relato de momentos importantes para tal curso ao longo de sua história, já que o mesmo sofreu inúmeras modificações curriculares, por meio de políticas públicas educacionais, as quais dimensionaram tanto a estrutura do curso como também a identidade do profissional formado.

3.3 A história do curso de Pedagogia: perspectivas para o contexto da educação profissional e tecnológica

A institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil ocorreu em 1939, no âmbito da Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (BRASIL, 1939). A criação do curso favoreceu o estabelecimento de um importante locus de formação de profissionais técnicos para atuarem na educação.

É importante ressaltar que, nesse período, a educação sofreu forte influência do movimento escolanovista, com raízes no pragmatismo de John Dewey, e sua atenção estava voltada para a qualidade da formação dos profissionais da educação.

⁹ Destacamos que a orientação escolar já era uma função existente antes do Parecer 252/1969, tendo sido feita alusão a essa especialidade já nas Leis Orgânicas do Ensino, no período de 1942 a 1946, apesar de não haver nessa época cursos especiais para a formação do orientador escolar.

A regulamentação no primeiro decreto-lei, acima mencionado, previa a formação do professor primário na escola normal e a formação do professor secundário. O curso inicialmente formava bacharéis para o preenchimento dos cargos de técnicos da educação do Ministério da Educação e Saúde, no entanto, o diploma do curso não habilitava para o ensino em nenhum nível e, para que o “técnico de educação” pudesse lecionar, ele deveria cursar licenciatura na própria Faculdade de Educação, durante mais um ano, o conhecido esquema (3+1).

Para Vicentini e Lugli (2009), no esquema 3+1 os três primeiros anos eram reservados para conteúdos teóricos do bacharelado, incluindo as disciplinas Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. O último ano era reservado ao curso de Didática, que tratava dos conteúdos pedagógicos por meio das disciplinas Didática Geral e Especial, permitindo ao egresso do curso o exercício da docência nas Escolas Normais.

Sobre essa separação, bacharel *versus* licenciatura, podemos observar que havia uma nítida concepção dicotômica entre a teoria e a prática na formação, como também uma relativa indefinição quanto à área de atuação e à identidade do pedagogo, especialmente no que diz respeito ao licenciado, o curso não nasce com uma identidade docente, mas de complementação pedagógica. Segundo Brzezinski (1996, p. 44), “o esquema 3 + 1 provocou a ruptura entre o conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar este conteúdo”, o que acontece em muitos cursos até hoje.

Frisa-se que o campo de trabalho do pedagogo era um objeto de muita discussão. As controvérsias sobre o campo de trabalho do bacharel eram muito vagas quanto às suas funções, se ocuparia o cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação. Como licenciado, se esse profissional teria que competir com licenciados em outras áreas para atuarem no Curso Normal, haja vista que a Lei Orgânica do Ensino Normal determinava que para lecionar nesse curso era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior (CURADO SILVA, 2006, p. 14). Aqui, percebe-se que com a complementação pedagógica o pedagogo seria habilitado para a docência no modelo profissionalizante apenas no curso normal e que ele ainda concorria com os demais profissionais formados em cursos de áreas de conhecimentos específicos tais como Língua Portuguesa e outros bacharelados.

Destacamos também que, devido à falta de regulamentação da profissão do pedagogo, este lecionava disciplinas fora do seu contexto de formação, tais como: História, Matemática e

Filosofia. Com isso, as incertezas da função do pedagogo influenciam o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, pois, segundo Brzezinski (1996, p. 46):

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia.

A estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei n.º 1.190/1939 prevaleceu, segundo Saviani (2008), até a aprovação da LDB 4.024/1961.

Com a aprovação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e depois, em 1962, do parecer n. 251/62, pelo Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, foi estabelecido o currículo mínimo do curso e sua duração em quatro anos, formando concomitantemente para licenciatura e bacharelado. O parecer também instituiu os conteúdos mínimos que uniformizavam todos os currículos do curso de Pedagogia, dentro da mesma estrutura padrão no formato 3 + 1, com uma formação técnica, desconsiderando a diversidade do País. Assim, para Brzezinski (1996, p. 59):

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “frações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento.

Ainda sobre o parecer, é importante mencionar que segundo Silva (1999), nem o trabalho do bacharel nem o do licenciado em Pedagogia estava bem definido nessa época, uma vez que muitos profissionais não formados especificamente nessa área foram assumindo o trabalho reservado aos licenciados.

Outra mudança na estrutura do curso ocorreu com entrada em vigor da reforma universitária, por meio da Lei n. 5.540/68, que estabeleceu a retirada do curso de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, passando o seu oferecimento para as Faculdades de Educação, por meio do Parecer CFE n.º 252/69 e da Resolução CFE n.º 2/69.

O parecer 252/69 proporcionou mudanças atribuídas ao curso sobre a formação dos especialistas e, segundo Silva (1999), ele aboliu a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, uma vez que tinha como objetivo formar professores para o Ensino Normal e especialistas (orientação, administração, supervisão e inspeção escolar). A legislação também

instituiu um núcleo comum e outro diversificado no currículo. Dessa forma, na estrutura curricular do curso de Pedagogia criam-se “habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo” (SILVA, 1999, p. 45).

Outra crítica que se faz a essa regulamentação se refere, de acordo com Scheibe (2006, p. 181), a privilegiar a formação do técnico especialista para atuar nas escolas do ensino básico, relegando, de modo geral, ao segundo plano a formação para o magistério das matérias pedagógicas de nível médio, um campo próximo à ideia de educação profissional, ou seja, formação para formar para o trabalho. Algo presente desde a primeira proposta de 1939 para o curso. Essa identidade de técnico especialista tem sido até hoje a mais considerada por muitos setores como a sua identidade, no que tange, por exemplo, às Diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia que indicou o espaço do pedagogo na educação profissional no serviço educativo de caráter mais técnico, e não a docência.

Ao pedagogo na educação profissional cabia o trabalho de orientação educacional, sabe-se que este trabalho surgiu com o processo de industrialização, no qual se visava ao aprimoramento dos aspectos qualitativos e quantitativos da produção, sendo incorporado pelo sistema educacional, a fim de que a escola passasse a ser mais produtiva, assim como ocorria na indústria. Assim, a figura do pedagogo como orientador chega às escolas, pelo viés do autoritarismo com que é imposta por meio de um discurso liberal, reforçando a ideologia das aptidões naturais, como se o esforço individual fosse o único responsável pelo fracasso ou sucesso do indivíduo, independentemente de suas condições sociais, e o orientador educacional fosse o profissional que desvelaria as aptidões individuais e apontaria o futuro para cada um (MAIA; GARCIA, 1984).

Para Saviani (2008, p. 51), a formação do pedagogo proposta pelas legislações da década de 1960 e 1970 enfatiza que:

O pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de Pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda.

Diante disso, percebemos que as reformas educacionais eram marcadas pelo modelo de administração militar-tecnocrática que o País vivia, numa dimensão liberal cujo ideal era tornar as escolas no mesmo modelo de organização fabril. Predominavam, então, os princípios

da racionalidade, da eficiência, da produtividade e da necessidade do atendimento exclusivos às exigências do mercado de trabalho. Podemos dizer ainda que com a criação de novas funções na escola e novas habilitações no curso de Pedagogia, houve um crescimento do número de vagas nas instituições de ensino superior, principalmente em escolas privadas. Assim, para Libâneo (2007, p. 12-13), o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980:

[...] marcam o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

O Parecer 252/69 permaneceu em vigor até a publicação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, através da Resolução CNE/CP n. 1/2006, embora muitas experiências curriculares em diferentes universidades experimentassem diferentes percursos formativos tentando qualificar a ideia das habilitações fragmentadas apontadas pelo referido parecer. Assim, entre esse período, houve intensos debates envolvendo o movimento de educadores, associações científicas e sindicais do campo educacional e representações estatais como o MEC e o CNE, em virtude de mudanças trazidas pela LDB 9394/1996 para o âmbito da formação docente.

Em 1980 foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, posteriormente transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), o qual, em 1990, deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), que defende a exigência de formação de nível superior para os professores dos anos iniciais e amplia as discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia referendando a base docente para os cursos de formação dos profissionais do magistério.

No entanto, nem todos compartilhavam as ideias propostas pela ANFOPE, o que intensificava os debates sobre a habilitação no curso de Pedagogia, havendo três visões em discussão:

[...] a pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado; e a pedagogia que integra as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 44).

Em 2006, são estabelecidas as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2006 que extingue as habilitações: “As habilitações em Cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006). O curso passou a ser, então, uma licenciatura, e a privilegiar uma base docente, como também abre a possibilidade para se formar no curso de Pedagogia o professor, o pesquisador e o gestor da educação. Apesar das lacunas e excessos dessa proposta, há um avanço no sentido de romper com “a dicotomia entre a formação do professor e do gestor da educação, entre licenciatura e bacharelado” (BRZEZINSKI, 2011, p. 5).

No entanto, as diretrizes também expressam que: “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2006), o que parece retomar a formação dos especialistas visto que o artigo da LDB citado na Resolução trata exatamente da formação dos especialistas quando diz: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino [...]” (BRASIL, 1996).

Assim, no mesmo documento em que aparentemente são extintas, as habilitações tradicionais são reafirmadas. Tais ambiguidades são resultado de interesses diversos, mesmo antagônicos, e em disputa no processo de construção de consensos que culminou com a homologação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BAZZO *et al.*, 2017).

Tomando a docência como base da identidade profissional do pedagogo, destacamos que a proposta das DCNP, em seu artigo 4º, que destina o curso de licenciatura em Pedagogia à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Ainda, em seu parágrafo único, complementa as atividades docentes, englobando a participação na gestão de sistemas e instituições de ensino

como planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares e não escolares. (BRASIL, 2006).

Tendo como foco a docência, se torna necessária, nas diretrizes, a compreensão de que este profissional também pode atuar na docência na modalidade profissional na busca por formação que agregue a formação acadêmica à preparação para o mundo do trabalho.

Assim, diante do vasto campo de atuação profissional do pedagogo, surgem questionamentos e a necessidade de delinear como os pedagogos docentes constroem sua profissionalidade no contexto do IFB. Mas antes vamos entender o que são os institutos federais e como sua atuação na docência é diferente da atuação em uma instituição comum de educação básica.

3.4 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais

Na reestruturação de uma nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), temos o Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração da Rede Federal (EAFs, CEFETs, UNEDs) para fins de constituição em Institutos Federais (IFs), assim como a Lei 11.892, de 24 de dezembro de 2008, que institui a RFEPCT e cria os IFs.

O Decreto 6.095/2007 estimulou a reorganização da Rede, a fim de que esta atuasse de forma integrada, regionalmente, tendo como parâmetro o modelo de IFs, caracterizando-se como instituições singulares especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Neste momento, o governo, de acordo com o Decreto 6.095/2007, inicia a caminhada para a integração da Rede Federal, sendo este um processo de agregação voluntária. No entanto, conforme Otranto (2010/2011) esta “agregação voluntária” foi, na verdade, uma imposição do governo que se valeu de estratégias simbólicas de coerção, ou seja, para as que aderissem, destinar-se-iam mais verbas e oferecer-se-iam melhores condições de trabalho, carreira mais promissora, melhor infraestrutura, dentre outras estratégias. Para as que não o fizessem, reservavam-se condições adversas.

Diante dessa situação, o CEFET-MG e o CEFET-RJ rejeitaram esse modelo de IFET e permaneceram como os únicos CEFETs do País. Os demais aderiram à proposta, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) de forma positiva e deram algumas sugestões à lei de criação dos IFs.

Já no que diz respeito às escolas vinculadas às universidades federais, mesmo vendo a possibilidade de expandir sua área de atuação, se preocupavam com os rumos da instituição em meio à subordinação ao CEFET. O Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), por não ter participado das discussões sobre o Decreto nº 6.095/07, não demonstrou um discurso favorável à transformação, e o resultado foi que 24 das 32 escolas não aderiram à proposta.

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892, foram criados trinta e oito institutos federais, distribuídos pelo Brasil, e instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte, além dos institutos federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ – e de Minas Gerais – CEFET-MG – e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

A Lei 11.892/2008 estabelece que os institutos federais são autarquias, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar que, além das atividades de ensino, têm a incumbência de trabalhar com a pesquisa e a extensão.

Na referida lei, os artigos 6º e 7º, que tratam sobre as finalidades, características e objetivos dos IFs, nos trazem informações importantes para entendermos a proposta institucional, de gestão, de organização política-pedagógica e curricular da Rede. Dentre elas, destacamos no artigo 6, os incisos I, IV e VIII, e no artigo 7, o inciso V que nos diz:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; [...] VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais [...]IV - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. (BRASIL, 2008).

Nos incisos citados acima, observamos a ênfase na criação da instituição para: “a qualificação do cidadão e o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”; “oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos”;

“pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico”; “emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”, o que nos leva a inferir que a proposta institucional traz um discurso a serviço do capital, apesar de que, em alguns momentos, na proposta institucional, a formação parte para outro modelo de formação com vista a um cidadão autônomo, investigativo, crítico, reflexivo e criativo:

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (MEC, 2010, p. 31).

Sobre isso, Ferretti (2014) comenta que os documentos oficiais dos IFs dialogam com termos, tais como: “educação emancipatória”; “desenvolvimento do pensamento crítico”; “autonomia intelectual”; “formação plena”; “formação humana”; “cidadania”; “justiça social”; “inclusão”; “preparação para o trabalho”; “democratização do acesso à educação”; “transformação social”; “desenvolvimento sustentável”; “ensino integrado”; “articulação teoria/prática”; “articulação ciência e tecnologia”; “interdisciplinaridade”; etc. No entanto, esses termos genéricos podem ser interpretados das mais diversas formas e sob as mais diversas matrizes ideológicas, fazendo com que o projeto pedagógico da instituição se transforme em mera repetição discursiva.

Nesse sentido, percebemos que ora na nova proposta de EPT impera o modo de produção capitalista que pressupõe uma necessidade permanente de qualificação profissional em busca de desenvolvimento do País, ora contempla a superação da oposição entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, em busca de formação para a emancipação humana.

As demandas crescentes por formação profissional, numa sociedade capitalista, na era da informação e das inovações tecnológicas, exigem uma formação pautada numa concepção de educação tecnológica não apenas voltada para o domínio das técnicas, de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços, mas envolve, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana (OLIVEIRA, 2000).

Face ao exposto, o trabalho do pedagogo docente na educação profissional e tecnológica no contexto dos IFs demanda de uma série de especificidades quanto aos

diferentes perfis de alunos; a diversidade de currículos decorrente das modalidades de cursos ofertados pelas instituições; a seleção e a preparação de material didático adequado aos cursos técnicos e aos alunos; a realização de aulas teóricas e práticas; a atualização constante de conhecimentos em decorrência das inovações tecnológicas; a articulação com o mundo do trabalho para o qual se formam os alunos.

Observa-se que a relação entre educação e trabalho aponta contradições que vão se refletir também na própria configuração histórica do curso de Pedagogia em contextos mais amplos e também na realidade brasileira. Essa configuração apresenta uma forma particular de como se deu o estabelecimento da docência na formação em Pedagogia e no contexto da educação profissional e tecnológica.

Assim, destacamos a importância de se compreender a análise do trabalho docente do pedagogo na perspectiva da profissionalidade. Para isso, no próximo capítulo refletiremos sobre os diferentes conceitos de profissionalidade.

CAPÍTULO 4 - CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Percorrendo um pouco a história da profissão docente, podemos dizer que a partir da Revolução Francesa, o exercício profissional docente deixa de ser submetido à igreja, que monopolizava os saberes e identificava a figura do professor com o sacerdócio, passando a ser controlado pelo Estado, que vai imprimir a normatização da profissão docente, transformando “os professores em funcionários estatais e em agentes que deveriam ser promotores de uma nova ordem social e política” (NÓVOA, 1991, p. 17).

Nesse cenário, o Estado adotou uma série de medidas visando à homogeneização e unificação do ensino e, dentre elas, a principal foi a institucionalização do processo de seleção e recrutamento do pessoal docente mediante a criação de um modelo baseado na licença profissional. Trata-se, pois, de uma liberação da permissão para ensinar que contribui para a delimitação do campo social de ensino e, com isso, o estabelecimento do monopólio pelo grupo. (NÓVOA, 1991).

Com o estabelecimento do monopólio pelo grupo, esses indivíduos constituíram categorias que, pela especificidade da função atribuída socialmente, caminhando em direção a uma profissionalização, passaram a requerer “um conjunto de saberes com alto grau de especialização. Esses saberes, por sua vez, são estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício” (CRUZ, 2017, p. 31).

O estatuto de uma profissão se caracteriza por um conjunto de atributos, defendidos por Reis Monteiro (2008), tais como: a importância social do serviço prestado; a profundidade dos conhecimentos necessários a esse exercício; o código deontológico requerido; os meios de execução e as condições de trabalho que o grupo detém; a autonomia requerida ao exercício da atividade; o poder de regulação conferido socialmente ao grupo; as qualidades pessoais exigidas daqueles que a exercem e o reconhecimento social dos sujeitos pertencentes ao grupo.

No entanto, não podemos deixar de considerar que existe uma contradição quando o sistema capitalista transforma o trabalho em profissão e passa a exigir um conjunto de atributos ou regulamentos, visto que por meio deles são estabelecidas novas condições do exercício profissional que podem proletarizar a atividade docente em função liberal.

Com as transformações no processo produtivo que seguiram com a implementação de novas tecnologias, houve necessidade de ampliar a oferta de serviços para a população e a

educação passou a ter a função de proporcionar aos trabalhadores a apropriação das habilidades e competências necessárias para lidar com esse desenvolvimento para que, assim, tivessem condições de vender a sua força de trabalho. Com esse objetivo, as políticas educacionais implementadas tendem a separar os atores que planejam dos que executam, elaborando os currículos e programas, excluindo a participação de quem os concretiza pedagogicamente, para, desse modo, aliar tanto a atuação como a formação profissional dos professores às demandas do sistema produtivo.

Sobre esse cenário, Enguita (1991) questiona sobre os requisitos que levam uma ocupação a ser denominada profissão, no caso do professor. Para o autor, quanto à licença, o fato de que a legislação não outorga a capacidade de ensinar exclusivamente aos professores, nega que a capacidade de ensinar é uma atividade exclusiva deles; para o autor, há plena liberdade para o ensino informal. Quanto à competência, o autor destaca que qualquer pessoa se considera capaz de opinar sobre a educação, de modo que o trabalho do professor “pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional” (p. 45). A questão da independência também é um problema para o autor, visto que os professores não são completamente autônomos, pois muitas vezes são submetidos ao controle ideológico e político do Estado. A autonomia dos docentes é parcial, tanto frente às instituições em que trabalham como ao seu público. No que se refere à autorregulação, para o autor, os conselhos normatizam a profissão, os estatutos são definidos e controlados pelas secretarias de educação, e cabe aos sindicatos e associações lutarem pelos seus direitos. Sobre a vocação, o autor destaca que os motivos que um indivíduo tem para escolher uma profissão são mais no sentido material e simbólico do que no vocacional.

O que se observa é que o trabalho docente não pode ser caracterizado exatamente como profissão no sentido clássico. Reconhecemos que a forma como está sendo posto o trabalho docente muitas vezes é contraditória aos elementos de uma profissão. No entanto, na discussão sobre a profissão docente ser ou não profissão, acreditamos que está voltada para ser caracterizada mais como profissão do que como uma semiprofissão.

O nosso entendimento, aqui, de que ser professor é ser um profissional vem da compreensão de que o desempenho da profissão docente apoia-se nos quatro descritores defendidos por Roldão (2005), são eles: a) o **reconhecimento da função**; b) o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; b) a relação com o **poder de decisão sobre a ação** desenvolvida e a conseqüente **responsabilização social e pública**; c) a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende quer o exercício da função e o acesso a ela como também a definição do saber necessário.

Nessa direção, Roldão (2005) afirma que devemos levar em consideração as condições de constituição do fazer docente, a compreensão de como a sociedade vê a especificidade da função, a existência ou não de um corpo de saber, o poder de decisão de seus praticantes quanto ao objeto e a forma de trabalho, que vai desde a autonomia e a imputação de responsabilidade pelo produto da atividade, assim como a existência ou não de um corpo coletivo que cuide do destino da profissão.

Ressalta-se que o trabalho docente tem, portanto, singularidades que precisam ser defendidas. Para Cunha (2010, p. 84), “[...] a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Uma das características que a torna o trabalho docente singular, é o trabalho educativo”. Para Saviani (1997, p. 21), o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ou seja, a função do professor é vista como exercício profissional e também humano, é próprio do trabalho produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não cotidiano, pelo ensino daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo intelectual, não como mero instrumento de adaptação, mas como condição imprescindível para a mudança (CURADO SILVA, 2008).

A função social da profissão docente mantém sua importância, na medida em que, diante das transformações das sociedades e das exigências atuais que vêm se instalando, repensemos a função docente, compreendendo os professores como atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.” (TARDIF; LESSARD, 2002, p. 38).

Nesse contexto, pensar a docência como profissão nos possibilita considerar o professor como profissional pertencente a uma organização, a um coletivo, a uma categoria profissional, a uma classe social e a uma sociedade construídas por múltiplas determinações no trabalho no contexto do capital.

No processo de organização da profissão docente, a noção de profissionalização esteve presente na organização dos trabalhadores da educação a partir da organização e expansão dos sistemas escolares. As primeiras instituições de formação de professores criadas no século XIX, por interesse do Estado, foram as Escolas Normais que possibilitaram uma formação especializada e longa como indispensável ao exercício da profissão, o que permitiu consolidar a profissionalização docente. Podemos considerar que esse período sustentou em uma

progressiva capacidade organizativa dos professores, enquanto um grupo profissional, como também permitiu constituir práticas associativas que reivindicavam maior controle sobre a profissão. (NÓVOA, 1995).

Com base em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), entendemos a profissionalização como um processo amplo de constituição de mecanismos que favorecem o desenvolvimento de uma determinada atividade laboral que se forma como profissão socialmente reconhecida, sendo, portanto, um processo amplo de melhorais individuais e coletivas que propiciam negociações que afirmam uma dada profissão. Tal processo amplo possui ainda duas dimensões interdependentes. Uma dimensão interna, caracterizada pela construção de uma profissionalidade, na qual o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes em contexto sociais concretos. A outra, o profissionalismo, envolve a reivindicação de *status* dentro da visão social do trabalho, que requer negociações promovidas por grupos de atores no intuito do reconhecimento, perante a sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. Dessa forma, tanto o profissionalismo como a profissionalidade fazem parte da profissionalização.

No que se refere à profissionalidade, o termo começou a ser usado na Itália, em um estudo de Barisi (1982) que debateu a noção de profissionalidade num contexto de lutas operárias ocorridas entre os anos de 1968 e 1972. No entanto, para Barisi (1982, p. 383), a noção de profissionalidade “era insuficiente para dar conta da potencialidade alternativa de igualitarismo que se exprimia na subjetividade conflitual, emergindo das lutas nas empresas” (BARISI, 1982, p. 383):

Essas lutas adotaram formas muito variadas, porque tinham como objectivo modificar de maneira muito concreta as modalidades de organização do trabalho tais como eram aturadas todos os dias pelos trabalhadores. Elas diziam respeito ao ritmo das cadências, à parcelização das tarefas, à monotonia, às modalidades de cálculo dos prêmios de produção, à recusa das formas incitativas de remuneração, à rejeição da diferenciação abusivas das remunerações individuais, à recusa da estagnação profissional provocada pela desestruturação dos ofícios tradicionais pelo Taylorismo. (BARISI, 1982, p. 379).

Nesse contexto, podemos observar que o conceito de profissionalidade também está atrelado a *status*, à valorização profissional e remunerativa, elementos que consideramos, nos estudos sobre a profissionalidade docente, como atribuídos ao termo profissionalismo. Dessa forma, o termo se referia à alteração dos critérios de remuneração dos postos de trabalho, no qual os sindicatos tiveram um papel significativo (BARISI, 1982).

Outros autores que discutem sobre o desenvolvimento do termo profissionalidade são Lüdke e Boing (2004), e afirmam que:

O termo profissionalidade emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus métiers tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1172).

No intuito de ainda conhecer a origem do conceito de profissionalidade, encontramos o estudo de Braem (2000) que remete ao termo as noções de qualificação e competência, o qual aponta que

A profissionalidade inclui a qualificação e a competência (e assim o coletivo e o individual), e, por causa disso, ela deve, na sua definição, abranger também dentro dela as noções de deontologia e de ética (e também valores coletivos e individuais). (BRAEM, 2000, p. 24).

Partindo do pressuposto de que o conceito ainda está em construção, podemos mencionar que o termo profissionalidade assume diferentes significados, dependendo do contexto, do país e de sua referência teórica.

Buscando nos apoiar em um conceito melhor para o termo profissionalidade, elaboramos um quadro teórico apresentando as diferentes abordagens sobre a temática com base em um levantamento realizado por Cruz (2017) em seu livro “Professor polivalente: profissionalidade docente em análise”.

Quadro 9 - Conceitos de profissionalidade

AUTORES	CONCEITOS DE PROFISSIONALIDADE
Hoyle (1980)	Compreende profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa”. Em relação à docência, Hoyle distingue a profissionalidade restrita da profissionalidade extensa.
Barisi (1982)	Menciona que a profissionalidade refere-se ao caráter profissional de uma atividade, às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade de uma determinada profissão.
Demilly (1987)	Discute a noção de profissionalidade associada à qualificação e à competência profissional. Analisa a noção de profissionalidade de forma a reconhecer que as aptidões individuais podem ser cada vez mais requeridas como obrigações coletivas para a institucionalização de uma ação profissional.

AUTORES	CONCEITOS DE PROFISSIONALIDADE
Dubar (1997)	Apontou que profissionalidade pode ser tratada sob duas concepções: uma, que chamou de “empírica” porque, articulada à noção de competência, é entendida “[...] como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade”, e outra concepção, denominada de “científica” porque, ligada a uma noção de qualificação, é definida como uma “[...] qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares”.
Sarmiento (1998)	Retoma a necessidade da definição de saberes sistematizados para a atuação profissional docente, indicando que a profissionalidade docente será um conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico.
Sacristán (1999)	A profissionalidade é construída em um processo contínuo, no curso do qual são desenvolvidas respostas práticas às questões que se apresentam na sala de aula, na escola e na relação do professor com os demais profissionais e os demais sujeitos do processo educativo (pais e comunidade circundante).
Braem (2000)	Defende a dimensão individual como elemento definidor, aponta os contextos em que o termo profissionalidade foi se constituindo em tempos e espaços específicos, destacando que a profissionalidade envolve tanto a qualificação como a competência, abrangendo as noções de deontologia e ética, incluindo valores coletivos e individuais.
Altet, Paquay e Perrenoud (2001)	A profissionalidade pode ter funções específicas a assumir e competências a aplicar, caracterizando-se pela capacidade do professor de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, estresse e intenso envolvimento profissional. Diz respeito à pessoa, suas aquisições, sua capacidade de utilizar tais aquisições em uma dada situação e ao modo como o professor cumpre suas tarefas.
Contreras (2002)	A profissionalidade possui certas qualidades que caracterizam principalmente o modo como o professor se preocupa e cria as condições de se realizar um bom ensino.
Boing (2002)	A profissionalidade é um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional. Está no plano das potencialidades e não da realidade. Cada profissão tem um protótipo exemplar como referência. Teorizar a profissão em torno deste ideal constitui a profissionalidade. É um momento importante da socialização profissional, uma vez que é neste estágio do processo que se pode colocar os marcos de referência para a ação profissional (p. 10-11).
Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004)	A profissionalidade seria uma dimensão da profissionalização que se articula ao conceito de profissionalismo de forma dialética, ou seja, ambos contêm partes que se complementam entre si, sem as quais não seria possível compreender cada conceito. Profissionalidade corresponde a uma dimensão interna da profissionalização, na qual o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes.
Duboc e Santos (2005)	A profissionalidade seria a “profissão em estado de ação”. Refere-se, ainda, à temporalidade que se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções nas trocas sociais e simbólicas, estabelecidas entre os sujeitos. Constitui-se pela autonomia que o professor exerce na escola, diante do seu trabalho; pela responsabilidade de sua formação permanente; pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação. Tornar-se profissional também passou a significar “ser competente” (p. 67).
Morgado (2005)	Trata de três modelos de profissionalidade docente que foram construídos e estão imbricados no processo de constituição da profissão docente. Um primeiro modelo de profissionalidade docente está relacionado ao professor

AUTORES	CONCEITOS DE PROFISSIONALIDADE
	<p>como um profissional técnico que o caracteriza como alguém que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico para atingir fins predefinidos. Um segundo modelo diz respeito ao profissional reflexivo, que reflete sobre e na prática e sobre a própria reflexão do conhecimento produzido. Um terceiro modelo de profissionalidade docente proposto é acrescentado ao debate relacionado à condição reflexiva do professor sobre sua atuação profissional, introduzindo a compreensão crítica do contexto social no qual tal atuação ocorre.</p>
Roldão (2005)	<p>Situa o conceito de Profissionalidade em um movimento que constitui um conjunto de atributos socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão dentre os muitos tipos de atividades da vida social. Para a clareza desses atributos em cada uma das profissões, Roldão destaca quatro eixos, chamando-os de descritores, sob os quais pode ser analisada a atividade social que é desenvolvida. São eles: a) o reconhecimento da função e o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; b) a relação com o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e a consequente responsabilização social e pública; c) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende quer o exercício da função e o acesso a ela como também a definição do saber necessário.</p>
Paganini da Silva (2006)	<p>A profissionalidade constitui-se a partir de uma dinâmica de interação entre três níveis ou contextos distintos. Um deles seria o contexto pedagógico, no qual são definidas práticas e funções que dizem respeito aos professores. No contexto profissional, estabelecem-se os saberes técnicos que legitimam essas práticas. E, por último, no contexto sociocultural, os valores e conteúdos entendidos como importantes são selecionados para constituir a profissionalidade.</p>
Ramos (2008)	<p>Considera que a profissionalidade implica um conhecimento e sua expressão na ação, elementos que endossam sua natureza eminentemente instituinte.</p>
Cruz (2017)	<p>A profissionalidade como um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão. Essa relação entre objetividade e subjetividade indica também que a profissionalidade é marcada por modelos sociais do ser professor e a caracterização da atividade profissional a ser exercida pelos sujeitos. É construída num processo dinâmico em que tal atividade, ao integrar instrumentos e meios, revela-se como social, na medida em que pode ser síntese de múltiplas relações sobre o que é o ser docente e qual é a sua função na sociedade.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Cruz (2017).

A partir dos conceitos dos autores apresentados no quadro, em linhas gerais, é possível apreender que a profissionalidade e a profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional e é articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

Posto isso, corroborando com Cruz (2017), entendemos a profissionalidade docente numa dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão em diferentes âmbitos, social, cultural e político e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor. Diz respeito ao conjunto de conhecimentos construídos pelo professor ao se defrontar com condições objetivas e subjetivas em sua atuação que são compartilhadas entre pares, com o intuito de buscar uma identidade coletiva para a profissão.

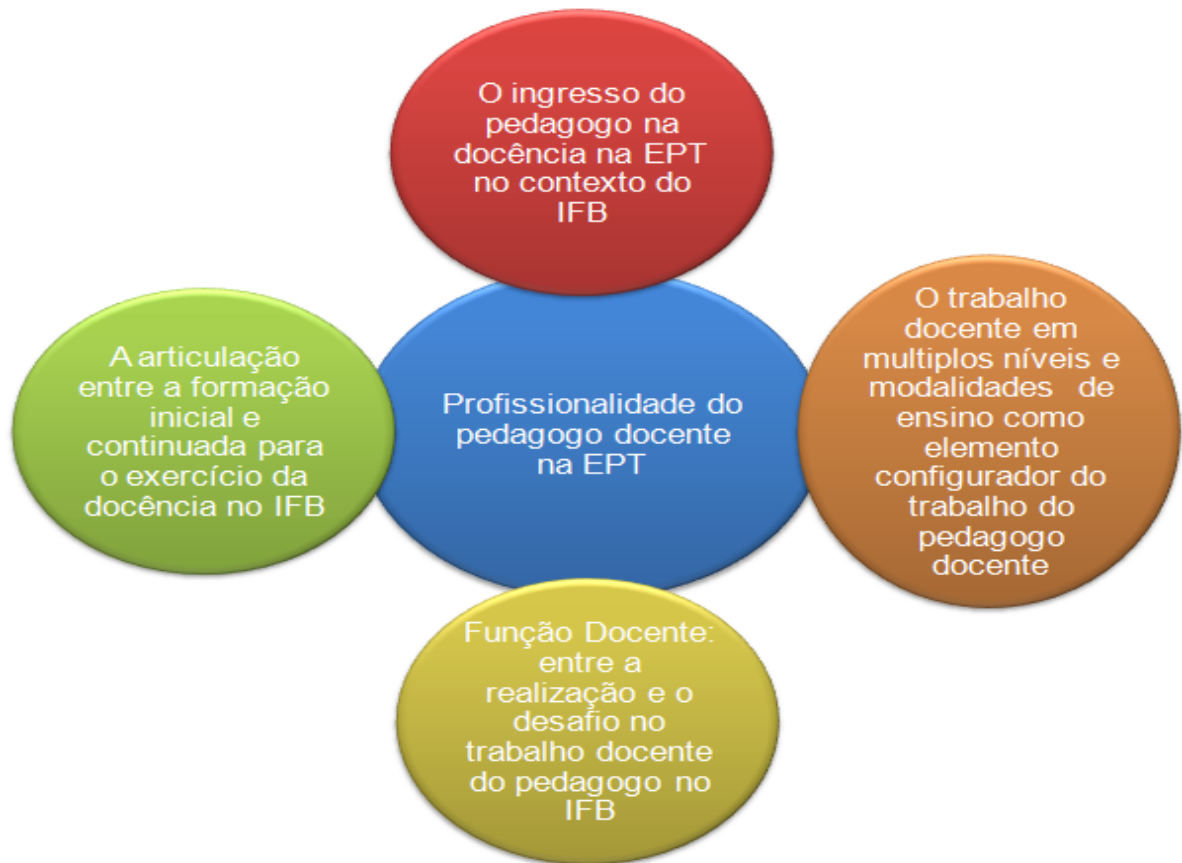
As condições subjetivas podem se referir, por exemplo, na formação do professor enquanto ser professor, que inclui a compreensão do significado da atividade construída ao longo da sua história, que influencia a sua prática e os processos formativos particulares empreendidos pelos diferentes sujeitos. Quanto às condições objetivas, remetem-se às circunstâncias efetivas de realização do trabalho (CURADO SILVA, 2008). Tais condições indicam também que a profissionalidade é marcada por modelos sociais do ser professor e a caracterização da atividade profissional exercida pelos sujeitos.

Diante do exposto, considerando que os pedagogos docentes na educação profissional e tecnológica durante a sua formação e atuação nos institutos federais adquirem novos conhecimentos que ajudarão a construção da profissionalidade docente e, conseqüentemente, a compreensão da função docente, o presente estudo se organizou tomando como base o esquema realizado pela autora Cruz (2017, p. 59) em que elenca quatro dimensões de construção da profissionalidade:

- 1) Ação com finalidades marcadas pelas múltiplas determinações do capital do trabalho;
- 2) Contexto de realização do trabalho;
- 3) Fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente;
- 4) Conhecimentos teórico-práticos da profissão.

Com a conceituação já apresentada de profissão, profissionalização e profissionalidade, apresentamos os aspectos que estruturam a profissionalidade dos pedagogos docentes no contexto da educação profissional e tecnológica, oferecida pelo Instituto Federal de Brasília, encontrados a partir da sistematização dos núcleos de significação por meio da empiria.

Figura 2 - Elementos Estruturantes do Pedagogo Docente na EPT



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dessa forma, para compreendermos a construção da profissionalidade docente dos pedagogos na educação profissional e tecnológica é necessário analisar a definição do que é ser professor nessa modalidade, tanto nos termos de formação como no âmbito de atuação, do ingresso na carreira e do seu exercício. É necessário identificar os conhecimentos específicos considerados necessários para a atuação profissional e como, dentro dessa relação, o professor encontra as condições concretas de trabalho, suas dificuldades e descobertas que o fazem ter cada vez mais domínio sobre sua atividade profissional.

Da triangulação entre a abordagem teórica empreendida e a empiria constituída pela participação dos pedagogos entrevistados, foram apontados os elementos constituidores da profissionalidade na EPT de pedagogos docentes articulando-se sentidos e significados singulares. Assim, é nesse sentido que discutir o trabalho docente, do pedagogo docente que atua na educação profissional e tecnológica na perspectiva da profissionalidade focaliza a estrutura sob a qual esse sujeito precisa atuar para constituir modos de ser e estar na profissão e assim construir uma identidade profissional histórica e socialmente situada.

Desta feita, no Núcleo 1 - o ingresso do pedagogo na docência na EPT, no âmbito do IFB, ao nos depararmos com o que os sujeitos nos trouxeram de indicadores sobre as particularidades postas para o ingresso nos institutos como instituição pluricurricular e verticalizada, sentimos necessidade de nos aprofundar em algumas análises que basearam-se no estudo dos editais do IFB, quais sejam, as exigências mínimas de formação inicial, as titulações para pontuação, as atribuições do cargo de professor, bem como os referenciais das normativas do MEC/SETEC, inerentes ao profissional docente.

Já no Núcleo 2 – o trabalho pedagógico em múltiplos níveis e modalidade de ensino como elemento configurador do trabalho do pedagogo docente - partimos das concepções de trabalho, a partir da teoria de Marx (1983), o qual define o trabalho como a atividade sobre a qual o ser humano emprega sua força para produzir os meios para o seu sustento e tece críticas acerca da alienação do trabalho; como também consideramos as especificidades do pedagógico no trabalho docente na EPT apontadas pelos sujeitos.

No que tange ao trabalho do pedagogo docente no IFB, tivemos como fundamentação as legislações e regulamentações do MEC/SETEC e os documentos institucionais, nos quais analisamos os referenciais legais institucionais para o trabalho docente.

No Núcleo 3 – Função docente entre a realização profissional e o desafio do trabalho docente - tivemos por base Roldão (2005), Cruz (2017) e Morgado (2005), que tratam da função docente e da profissionalidade; bem como Gauthier (2006), que trata especificamente dos saberes docentes que os tornam professores.

No Núcleo 4 – Articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB - avaliamos a formação inicial do pedagogo docente, a partir dos referenciais curriculares do curso de Pedagogia, bem como Machado (2008), que trata especificamente da formação para EBTT, além de Curado Silva (2008), cuja discussão se refere à formação continuada articulada à formação inicial, enquanto necessidade para a constituição dos conhecimentos docentes.

Passemos, então, à discussão dos elementos estruturantes, iniciando, assim, pelo elemento do ingresso do pedagogo na docência na EPT no contexto do IFB. Em seguida, abordaremos o trabalho pedagógico em múltiplos níveis e modalidade de ensino como elemento configurador do trabalho do pedagogo docente, depois, a função docente entre a realização profissional e o desafio do trabalho docente e, por último, falaremos sobre a articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB.

4.1 O ingresso do pedagogo na docência na EPT no contexto do IFB

Como em todo o processo de entrada no serviço público no Brasil, de acordo com o que é preconizado na Constituição Federal de 1988, o ingresso do pedagogo docente se dá por meio de edital de concurso público de provas ou provas e títulos para a carreira como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB e para atuação na Educação Profissional de Nível Médio, Técnico e Tecnológico e na Educação Superior, nas modalidades presencial e a distância, conforme dispõe a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Quando analisamos o núcleo “O ingresso do pedagogo na docência na EPT no contexto do IFB” e seus pré-indicadores, percebemos que um dos referenciais que se tem para se compreender a construção da profissionalidade do pedagogo docente na EPT são os documentos oficiais utilizados para a seleção e o ingresso na carreira, referentes à formação e ao exercício do professor que lecionará na educação profissional e tecnológica.

Em 1º de março de 2013, a carreira do ensino básico, técnico e tecnológico passou a ser regida pelo novo Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, criado por meio da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

Segundo esta lei, o ingresso nos cargos de provimento efetivo de professor da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e da carreira do magistério do ensino básico federal ocorrerá sempre no nível 1 da classe 11 D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. O desenvolvimento na carreira ocorrerá através da progressão¹⁰ e promoção¹¹ (BRASIL, 2012).

A lei também estabelece que no concurso público para provimento efetivo de professor da EBTT seja exigida a titulação do diploma de curso superior em nível de graduação, ficando as instituições, por meio dos seus editais e concursos, responsáveis por estabelecerem demais critérios para ingresso. Posto isso, o ingresso dos pedagogos docentes e demais professores na carreira no IFB inicia na Classe D I, Nível 1, do cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico, cuja exigência mínima é a graduação.

¹⁰ A progressão é a passagem de nível na mesma classe, por desempenho acadêmico e científico ou por mérito, nos termos das normas regulamentares a serem expedidas pelo Ministério da Educação, efetuada após o cumprimento do interstício de vinte e quatro meses de efetivo exercício em cada nível e com habilitação em avaliação de desempenho individual correspondente. Deverão ser descontados os períodos relativos aos seguintes afastamentos: faltas não justificadas; suspensão disciplinar, inclusive a preventiva, quando dela resultar pena mais grave que a de repreensão; licença para tratar de interesses particulares (BRASIL, 2012).

¹¹ A promoção é a passagem do último nível de uma classe para o primeiro nível da classe subsequente, por mérito ou título, ocorre no interstício mínimo de 24 meses no último nível de cada classe e com a aprovação da avaliação de desempenho – Mérito: tempo+ avaliação de desempenho. (BRASIL, 2012).

Os editais de concurso do IFB para docente partiram da Lei nº 12.772/2012, com a disposição de que para o ingresso na carreira seria necessária a graduação, mesmo apresentando uma contradição no que rege a Lei 9.394/1996, que em seu art. 66 exige que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Com esse respaldo na Lei, para ingresso de professores de Pedagogia, aqui chamado como pedagogo docente, o IFB exige o diploma de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, reconhecido pelo Ministério da Educação, o que foi muito questionado pelos pedagogos docentes entrevistados, uma vez que consideram essa exigência contraditória devido à proposta de trabalho docente na instituição:

Essa exigência da titulação é algo complexo, a gente entra como graduado porque o concurso exige apenas a graduação, e as oportunidades dentro do IFB são voltadas para os mestres e para os doutores. Eu sei que existe uma barreira legal porque na carreira para educação básica a exigência mínima é a graduação, mas acredito que isso já poderia ter sido mais discutido e melhor organizado para que as exigências sejam no mínimo uma especialização, porque isso é o mínimo que o professor do IFB precisa quando ele entra aqui. (docente 2)

Trabalhar no curso de graduação é interessante ter um mestrado pra ter mais essa noção de pesquisa e já trazer alguns elementos pra graduação, interessante até porque, por exemplo, se eu não tivesse feito mestrado eu me sentiria muito insegura em dar aula porque eu já estava há muito tempo fora da área então a segurança de entrar numa graduação foi feita pelo mestrado. (docente 3)

Questões que chegam até a ser contraditórias especificamente no nosso cargo, é que aqui na rede a grande maioria dos espaços de atuação do pedagogo docente vai ser direcionada a atuar na licenciatura, e aí a gente faz um concurso para pedagogo e lá do edital não exige a titularidade, exige a graduação, então você tem a graduação mas se você tiver só a graduação, quando você chega na instituição você não pode atuar nesse curso, porque o curso exige uma especialização, então chega a ser contraditório. (docente 6)

Eu acho que exigir somente a graduação é pouco porque quando você de fato vai atuar a gente observa aqui a demanda da atuação vai exigir muito de você e eu não sei se a formação inicial daria essa condição de se fazer uma atuação conforme a instituição exige. (docente 5)

Os docentes, quando ingressam na instituição e entendem suas atribuições, veem a importância de se ter uma maior titulação, além daquela que é exigida pelo edital, considerando que a maioria dos cursos em que os pedagogos docentes atuam são os superiores.

Podemos levar em consideração que no próprio critério de avaliação do ensino superior estabelecido pelo INEP/MEC há, como um dos requisitos para a pontuação, a

titulação do corpo docente. Dessa forma, o ingresso dos pedagogos com titulação em nível de graduação se contrapõe com o que a instituição de ensino deve seguir, como também pode levar o docente a encontrar dificuldade no seu trabalho, como relata um dos docentes:

Hoje pra trabalhar no curso de graduação é interessante ter um mestrado pra ter mais essa noção de pesquisa e já trazer alguns elementos pra graduação, interessante até porque, por exemplo, se eu não tivesse feito mestrado eu me sentiria muito insegura e teria dificuldade em dar aula porque eu já estava muito tempo fora da área então a segurança de entrar numa graduação foi feita pelo mestrado". (docente 7)

O pedagogo docente apontou a pós-graduação como um requisito para o desenvolvimento do trabalho, e esta é avaliada na prova de títulos. Nela, a pontuação é dividida com base nos títulos acadêmicos obtidos, as atividades de ensino e de extensão, a produção científica, técnica, artística e cultural na área do concurso, atividades de administração. Porém, não é obrigatório, mas classificatório, o que leva os pedagogos docentes a terem sobre ela o seguinte posicionamento:

Eu acho que a forma como a lei organizou os concursos fez com que o diploma de mestre ou doutor virasse uma pontuação para colocar as pessoas que vêm com essa qualificação à frente dos que não têm, se isso acontece a maioria das pessoas que passam no concurso aqui, elas já passam mestres e doutores, de modo que é uma discussão que pouco vai importar, porque nesse quadro eles vão necessariamente beneficiar principalmente os mestres e doutores.(docente 10)

No concurso do Instituto, o mestrado, doutorado e especialização eles pontuam a mais, mas não é uma exigência, tanto que nós já tivemos e continuamos tendo professores que são só graduados e que estão lecionando no nível superior), isso acontece. (docente 16)

Por meio dos depoimentos, podemos inferir que a exigência das titulações somente na prova de títulos e por ser apenas classificatória não muda a condição dos ingressantes, e isso pode impactar no trabalho docente dos pedagogos, visto que eles também atuam na verticalização, o que também contempla a educação superior. Nesse cenário os conhecimentos do professor não podem se restringir somente à graduação, devem incorporar também conhecimentos da pós-graduação e da pesquisa, pois além de os institutos federais não mais atuarem apenas na educação de nível técnico, as próprias atividades desenvolvidas pelos docentes EBTT ampliam a atividade da docência, compreendendo as atividades de pesquisa e extensão.

Para Cruz e Vital (2014), a prova de títulos, referendada pela LDB 9394/96 como um elemento dentro do processo de profissionalização docente, pode ser considerada um ganho para a profissão, contudo, no caso do professor da educação profissional, desvela uma certa

precariedade na construção de sua profissionalidade. Para as autoras, a precarização se expressa pela indefinição do requisito básico para a sua admissão na carreira docente nessa modalidade, visto que o professor está situado na fronteira entre ser professor da educação básica e ser professor do ensino superior. As autoras destacam ainda que a análise dos editais reforça ainda a contratação de um perfil de professor para o ensino superior.

Foi observado que nos últimos editais entre 2010 e 2012 foram sendo delineados nas provas de títulos critérios que se aproximariam à definição de um perfil de pesquisador muito semelhante ao professor do magistério superior, o que também se justifica pela nova natureza administrativa dos institutos em serem autarquias de ensino superior.(CRUZ; VITAL, 2014, p. 44).

Outra informação é que o peso dos critérios da prova de títulos varia desde a titulação à experiência na docência, na pesquisa, na produção de patentes e produção bibliográfica, gerando incertezas sobre qual seria o perfil de professor para trabalhar no IFB em termos de formação e experiência prévia com a docência.

Em meio a essas contradições, cabe mencionar que nem sempre no concurso do IFB houve somente a exigência da graduação, no primeiro concurso, realizado em 2009, houve a exigência da pós-graduação, no mínimo mestrado em educação, além disso especificou o cargo e os conhecimentos exigidos para a atuação nele, conforme o extrato abaixo do primeiro concurso do IFB, realizado em 2009, por meio do Edital 03/2009¹², de 17 de abril de 2009:

Figura 3 - Cargo e atribuições no concurso de professor do IFB para pedagogo

Formação Docente	01	Bacharel em Pedagogia ou qualquer Licenciatura e Mestrado em Educação.	Campus Brasília
Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> · Docência na Educação Básica: a relação entre formação e atuação profissional. · As dimensões da teoria e da prática na aula do Ensino Médio Profissionalizante. · As relações entre Currículo, Projeto Político Pedagógico e Demandas do Mercado de Trabalho. · Processos avaliativos na Educação Básica: avaliação institucional, avaliação do processo ensinoaprendizagem; avaliação e auto avaliação docente. · A construção do conhecimento no contexto escolar. · Conceito de Politécnica. · O comprometimento e participação na gestão escolar como área de atuação pedagógica docente. · Diversidade cultural e inclusão social: mudança de paradigmas como requisito. 		

Fontes: Imagens retiradas do edital 03/2009 de 17 de abril de 2009.

A exigência do mestrado e a especificação do cargo fizeram com que os pedagogos que realizaram o concurso de 2009 para docente se sentissem seguros, visto que já sabiam pelo edital os detalhes sobre suas atribuições ao ingressar na instituição:

¹² Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/ifb-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-df-15-vagas>

No concurso que eu fiz, eu já sabia que ia dar aula para licenciatura que era uma coisa que eu já tinha muita experiência e eu gostava. (docente 3)

O concurso que eu fiz me exigiu o mestrado em educação e já deixou claro para mim que iria trabalhar com questões relacionadas às disciplinas voltadas para Pedagogia, né, para docência. Na minha visão era muito claro isso, que eu entrar para docência nas áreas de licenciatura. (docente 11)

Já fui consciente disso, de que trabalharia com disciplinas pedagógicas, mais voltadas para as disciplinas pedagógicas porque o concurso foi direcionado. (docente 13)

Já isso não aconteceu com os pedagogos docentes que realizaram os concursos públicos de 2010 a 2016, pois neles não foram detalhadas as especificidades nas atribuições do docente de Pedagogia, já que o edital traz de forma geral as atribuições para todos os docentes, conforme subitem 2.2 do edital 001/2016:

2.2 As atribuições do cargo são as de ministrar conjunto de disciplinas relacionadas às áreas de formação em geral, bem como componentes curriculares afins que constem nos projetos dos cursos oferecidos pelo campus em todas as modalidades de ensino ofertadas pelo IFB, e participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por esse motivo, os professores questionam a falta de clareza nas atribuições do cargo para pedagogo docente e para professores das demais áreas. Em comparação com o edital do concurso de 2009, faltam informações do curso em que atuarão, visto que no IFB os docentes podem atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino. A esse respeito os entrevistados comentam sobre o conhecimento que tinham sobre o trabalho do pedagogo docente ao realizar o concurso:

Na verdade eu só sabia que eu ia dar aula. Onde e quando, eu não tinha ideia, mas não era um problema pra mim. (docente. 2)

Quando eu realizei o concurso, o edital realmente não deixou claro pra mim, só sei que era para ser docente.(...) Então, eu realmente não tinha conhecimento da atribuição do cargo como professora, eu sabia que eu não ia ser pedagoga, eu iria ser professora, mas eu nem sabia para que lado eu iria pelo edital. (docente. 8)

Eu não fazia ideia, eu achava que eu ia ser professora de nível superior e talvez em alguma disciplina técnica mas eu não sabia em qual o tipo de curso eu iria ensinar, eu não sabia, eu fiz o concurso pensando vou ser professora e não pensei em mais nada além disso. (docente 16)

Eu não sabia que iria ser professora da Pedagogia do ensino superior, eu ainda não conhecia muito sobre o IFB, não sabia direitinho sobre a estrutura como era. (docente 3)

Quando eu entrei no IFB, eu apanhei bastante porque era uma realidade completamente nova em uma instituição que estava começando, isso foi muito desafiador. (docente 9)

Tais dados constituem uma evidência de ambiguidade entre profissionalização e fragilidade no reconhecimento da função e do saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza do trabalho do pedagogo docente na educação profissional e tecnológica, o que geraria, por seu turno, aspectos muito mais próximos de uma desprofissionalização. Conforme nos mostra um dos docentes quando diz: [...] *eu me senti insegura porque não tinha especialização, e eu deveria atuar no ensino superior, nunca tinha atuado na graduação, eu era a única pedagoga que estava na instituição, não me via apta para a atuação [...]* (docente5)

Dessa forma, avaliamos que há um distanciamento significativo do que se propõe nos editais de concursos e as condições concretas de trabalho do pedagogo docente da educação profissional e tecnológica. Como consequência, a profissionalidade do pedagogo docente “estaria assim fragilizada desde os cursos de formação como também nos requisitos básicos apontados ou silenciados nos editais e que não são atendidos de forma plena para o ingresso no magistério.” (CRUZ; VITAL, 2014, p. 44).

Vale mencionar que além de atuar na verticalização, considerando a tríade ensino, pesquisa e extensão, o trabalho do docente na EPT precisa estar em consonância com as novas configurações do mundo do trabalho, com um projeto pedagógico articulado com novas abordagens metodológicas e práticas e que seja capaz de romper as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (PACHECO, 2011, p. 15).

Neste sentido, como nos mostra Cruz (2017, p. 36), “o ser social docente está inserido numa série de relações sociais que apresentam diferentes perspectivas para a função social, não a reduzindo a um mero saber técnico de como saber ensinar, ela requer, em sua especificidade, reconhecer as implicações sociais do conhecimento que (re)produz.”

A forma de ingresso na carreira por meio de concurso público de provas e títulos exigida aos pedagogos docentes que atuam na EPT imprime um caráter de licença oficial, que confirma sua condição de profissionais do ensino assegurando-lhes garantias e submetendo-os ao controle e à regulação da profissão por meio do Estatuto do servidor público e do Plano de Carreira do Professor da Educação básica, técnica e tecnológica. No entanto, há uma precariedade gerada pela ambiguidade quanto à titulação básica e à realização de curso de mestrado e doutorado.

Nesse contexto, a profissionalidade do pedagogo docente nesse núcleo é construída diante de contradição, fragilidade e precariedade gerada pela ambiguidade quanto ao ingresso dos docentes para o IFB, quer seja na titulação exigida no concurso, uma vez que a demanda

maior de trabalho para este profissional está no ensino superior, o que requer mais do que a graduação no exercício da docência, quer seja na falta de clareza nas atribuições do docente constantes nos editais de 2010 a 2016, acarretando a insegurança do docente ao exercer sua profissão.

4.2 O trabalho docente em múltiplos níveis e modalidades de ensino como elemento configurador do trabalho do pedagogo docente

Tomando o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade, é preciso compreender os pedagogos docentes como atores sociais que, por meio do trabalho, constroem sua vida e sua profissão. Nesse sentido, este núcleo “**O trabalho docente em múltiplos níveis e modalidades de ensino como elemento configurador do trabalho do pedagogo docente**” buscou compreender o trabalho do pedagogo docente no IFB, levando em consideração o contexto no qual ele acontece que é o da verticalização tal como já mencionamos anteriormente.

Para a regulação da profissão docente no âmbito do IFB, existem documentos oficiais, no âmbito da Rede Federal, que normatizam o conjunto de atividades nas quais o exercício docente deve ser desenvolvido. Um desses documentos é a Portaria n. 17, de 11 de maio de 2016, publicada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), que estabelece diretrizes gerais para a regulamentação ou o controle das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nesta Portaria os artigos 9º e 12º definem o tempo destinado às atividades docentes, que é mensurado em horas de 60 minutos, e a carga horária de aulas, sendo: no mínimo, 10 horas, e no máximo, 20 horas semanais, para os docentes em regime de tempo integral; e, no mínimo, 8 horas e, no máximo 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial. Além disso, impõe novas relações de trabalho, pois submete as professoras e os professores ao detalhamento de suas atividades, já que prevê, em seus artigos 17º e 18º, que o docente tenha que apresentar, a cada semestre, um Plano Individual de Trabalho (PIT), bem como os Relatórios de Atividades Desenvolvidas para o controle do andamento e dos resultados das atividades docentes.

Vale destacar que a Resolução 005/2016, a que vigorava no momento da entrevista com os docentes, como também a nova Resolução 31/2019, são submetidas à Portaria 17/2016, no entanto, em seu parágrafo único do artigo 11, permite às instituições estabelecer

normas específicas para considerar, no cômputo da carga horária atribuída para cada atividade, o valor acumulado no semestre. Dessa forma, o IFB estabeleceu que:

Art. 6º. O docente do IFB contratado em regime de trabalho de 40 horas semanais em tempo integral, e 40 horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva deverá ter sua carga horária semanal distribuída em dois turnos diários consecutivos, de acordo com os seguintes tipos de atividades: I. Aula (A): mínimo de 8 horas e máximo de 15 horas; II. Manutenção do Ensino (ME): 8 horas III. Apoio ao Ensino (AE): mínimo de 5 horas e máximo de 12 horas; e IV. Pesquisa e Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF): até 12 horas. § 1º. Excepcionalmente e em comum acordo com o docente, os turnos de trabalho poderão ser flexibilizados. § 7º O docente em Cargo de Direção (CD), em Função Gratificada (FG), ou em Função de Coordenação de Curso (FCC) poderá ministrar até o limite máximo de 08 (oito) aulas, observadas as necessidades do IFB, desde que não haja comprometimento do perfeito exercício do cargo ou função, ficando dispensado das demais atividades previstas no Art. 6º desta Resolução. (IFB, 2016, p. 3).

Convém ressaltar que as atividades de aulas se referem a atividades de sala de aula, compreendendo, conforme o artigo 8º: aulas teóricas; aulas práticas; aulas de laboratório; e aulas de campo (IFB, 2016). Os pedagogos docentes ministram aulas em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a formação inicial e continuada ao mestrado, o que consideram

Uma dificuldade pra mim é ter que atuar em diferentes níveis ao mesmo tempo, não existe no IFB um entendimento de que dar aula na graduação é diferente de dar aula no técnico, há muita diferença, a profundidade da discussão exige mais de você, uma coisa é você trabalhar políticas públicas no curso técnico outra coisa é trabalhar políticas públicas numa licenciatura e mais diferente ainda é trabalhar com isso no mestrado, são discussões muito diferentes, exigem níveis de preparo estudo dos professores (...) (docente 2)

A gente tem que estudar muito. Nós falamos muito isso para os nossos alunos de licenciatura e do ensino médio que a cada encontro que nós temos com eles a gente tem que estudar muito (...), estar sempre estudando, participando de eventos sempre procurando se atualizar (...) o tempo todo estamos sempre buscando algo para fazer um diferencial na formação do nosso aluno. (docente 15)

A proposta de verticalização integra educação básica e ensino superior de maneira que os múltiplos currículos transitam de forma a traçar um itinerário formativo para o corpo discente, que prossegue e verticaliza seus estudos nos diversos níveis e modalidades oferecidos por cada *campus*, e isso requer do docente muito estudo.

Podemos inferir, por meio da fala dos entrevistados, a dificuldade em se trabalhar com essa proposta, uma vez que nessa estrutura o professor teria domínio amplo de conhecimentos específicos da sua área de formação, bem como experiência profissional e estaria pronto a lidar com todos os eixos tecnológicos de abrangência da mesma instituição,

além de ser polivalente, flexível, adaptável, produtivo, otimizado, que vai se formando e constituindo sua docência no trabalho para atender a uma lógica de reforma e expansão da educação superior, profissional e tecnológica de menor custo para o governo (OLIVEIRA, 2016).

Para Oliveira (2016), na proposta para a docência nos Institutos Federais, o trabalho docente está numa condição de polivalência¹³ por nível de ensino, uma vez que polivalência supõe múltiplos conhecimentos e a capacidade de “transitar com propriedade em diferentes áreas” (LIMA, 2007 *apud* CRUZ; BATISTA NETO, 2012, p. 386).

Ainda nesse contexto, consideramos que a polivalência constitui o cerne do trabalho do professor da EPT, justamente porque esse profissional trabalha, predominantemente, com a formação do ser humano. Essa formação é constituída de várias dimensões que requerem um olhar multirreferencial, o que a remete, por conseguinte, a uma prática interdisciplinar. Assim, exercer a polivalência não seria apenas operar um somatório de disciplinas, mas envolver-se na formação humana de seus alunos, adotando uma perspectiva interdisciplinar, de maneira a definir o papel do professor polivalente como aquele capaz de articular todas as áreas que irá ensinar ao aluno (CRUZ, 2017), o que no caso da educação profissional e tecnológica desenvolvida nos IFs se alarga pelo contexto da verticalização e da progressão dos conhecimentos para diferentes perfis de formação profissional para o mundo do trabalho.

No contexto dos institutos federais, os pedagogos docentes comprometidos também com a formação humana assumem a docência polivalente em níveis e modalidades diferentes para dar conta da verticalização e otimização dos recursos previstos na lei de criação dos IFs e além de unir o trabalho docente da Educação Básica e Superior, essa condição impõe também mais funções e tarefas aos seus docentes, levando à intensificação desse trabalho.

Cabe ainda mencionar que o eixo tecnológico é o que sustenta e organiza o currículo e a identidade dos cursos e dá o direcionamento do projeto pedagógico de cada *campus*. Os currículos, centrados nas dimensões tecnológicas, envolvem a formação profissional que se pretende dar ao aluno, a prática do como fazer e as relações sociais implícitas nas tecnologias. A verticalização, então, organiza os conteúdos curriculares de forma que estes dialoguem entre as várias formações ofertadas. Dessa maneira, a verticalização permite ao aluno traçar um itinerário formativo do ensino básico ao nível superior (PACHECO, 2011).

¹³ Cruz e Batista Neto (2012) definem a polivalência como um termo usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional. (p. 386)

Além da docência em sala de aula, outras atividades compõem o trabalho docente na instituição. As atividades de Manutenção do Ensino são ações didáticas do docente, conforme registradas no artigo 9º: estudos e preparação de aulas e avaliações; correção e registro de atividades de ensino; elaboração de materiais; e planejamento. (IFB, 2016). Os docentes possuem, também, as atividades de Apoio ao Ensino que são também consideradas as ações dos docentes, conforme o artigo 10º, e são: reuniões ordinárias; comissões; atividades administrativas e de representação; apoio técnico para qualificação profissional; apoio à produção intelectual: acadêmica, científica, artística, cultural, esportiva ou técnica/tecnológica e de inovação; supervisões, orientações e atendimento a alunos em atividades de: ensino, estágio, aprendizagem, laboratório, monografia e monitoria; e planejamento coletivo. (IFB, 2016)

O trabalho administrativo é entendido pelos docentes como: trabalhar em comissões, elaborar normativas e outras atividades, mesmo consideradas para a instituição como atividade de apoio ao ensino, e exige conhecimentos para além da docência, por isso também considerado pelos pedagogos docentes como uma dificuldade dentro da organização do trabalho pedagógico destes, enquanto docentes da instituição, conforme as seguintes falas:

Existem demandas fora da docência, por exemplo: participar de comissões, elaborar normativas, coisas que a gente também tem que fazer que são parte das nossas atribuições, que tomam muito o nosso tempo e que às vezes nessa distribuição de carga horária, você faz sempre muito a mais. (docente 6)

Eu fiquei um pouco assustada e tive dificuldade com essa organização de trabalho, no sentido de não ser só sala de aula, mas ser um trabalho administrativo também. Você precisa ter, como por exemplo: trabalhar nas comissões, atender as reuniões de colegiado e as reuniões de outras comissões. Ter noção dessa atividade administrativa requer também algumas habilidades que é conhecer editais, conhecer resoluções, estar atento e conhecer as antigas e atualizadas. Isso foi um pouco conturbado para mim de me adaptar a essas atividades. Conciliar esse trabalho de sala de aula e o trabalho administrativo deixa a gente sobrecarregada. (docente 6)

Nesse movimento, os pedagogos docentes indicam um sentimento de sobrecarga ao relatarem que além da docência numa proposta de ensino verticalizado, realizando o tripé ensino, pesquisa e extensão, eles também realizam trabalhos administrativos, o que intensifica ainda mais o seu trabalho por participarem de reuniões e comissões para elaboração em pareceres, participação em conselhos.

Os professores ainda contam em sua carga horária de trabalho com as atividades de pesquisa, inovação, extensão e/ou formação continuada, que são consideradas ações

indissociáveis do ensino, caracterizadas conforme os parágrafos 1º, 2º, 3º do artigo 11 da Resolução 005/2016:

§1º Para caracterização de uma atividade de pesquisa e inovação é requisito necessário produção: I – Intelectual; II- Acadêmica; III – Científica; IV – Artística; V – Cultural; VI – Esportiva; VII – Técnica/tecnológica; e VIII – De inovação. §2º Para caracterização de uma atividade de extensão é requisito necessário desenvolver ações de articulação com a sociedade que sejam: I – Científica; II – Artística; III – Cultural; IV – Esportiva; V – Técnica/tecnologia; e VI – De inovação. §3º Para caracterização de uma atividade de Formação Continuada é requisito necessário: I – Estar matriculado em curso de pós-graduação ou aperfeiçoamento em qualquer nível e modalidade; II – Participação em treinamento institucional; e III – Participação em curso a serviço. (IFB, 2016, p. 6)

Diante da proposta de regulação da carga horária posta aos docentes do IFB por meio da Resolução 005/2016, os pedagogos docentes entrevistados avaliam sua distribuição:

*Acho ela **irreal, não expressa o nosso trabalho**. Acho que é mais uma burocracia que a gente responde do que o nosso trabalho, acho que por ela ser irreal e **não representar o que a gente tá fazendo** tem alguma coisa errada, a gente tem que ter uma organização da nossa carga horária, acho isso importante, com respeito ao planejamento, eu acho que eu faço muito mais tempo planejando do que 8 horas eu participo muito mais do que só 3 horas de reunião, então tem esses limites que **não são interessantes porque não representam o que você está fazendo**, o ideal é que a distribuição representasse bem o nosso trabalho, se não representa a gente vai trabalhar mais do que está lá ou vai falar que está trabalhando em uma coisa e vai estar em outra, então isso é complicado. docente 3)*

*O professor comprometido, ele vai de maneira ou de outra **ampliar essa carga horária na preparação das aulas**, como eu te falei: **é uma carga horária pesada**, 8 horas com certeza não vai ser suficiente para a preparação de uma boa aula. A gente que é da didática sabe o que é preparar uma aula, né? Tem todo um preparo, um planejamento por trás. Se você for preparar uma aula da maneira que deve ser, **eu acho que é muito pouco**. (docente 4)*

***Como é que se prepara seis disciplinas diferentes por semana em 8 horas? Aí eu acho pouco!** Três horas de reuniões semanais que nunca são três, precisa ter efetividade nas reuniões. você não faz 12 horas de pesquisa e extensão, você faz muito mais do que 12 horas. Eu acho que é muita burocracia para o que é próprio do trabalho docente: pesquisa, extensão e ensino. Isso é o tripé, então, isso é próprio do trabalho docente, **não precisa ter essa compartimentação, tudo faz parte do processo, pesquisa, ensino, produção de material, questão do planejamento de aula, isso tudo faz parte do trabalho**. Senão quem não faz pesquisa é como se não fizesse, aí vai fazer o que com essas 12 horas? Fica sem fazer nada, mas o profissional tá trabalhando... Pode não estar lá, mas ele tá produzindo pesquisa também, tá produzindo conhecimento. **Então eu acho que fica muito encaixotadinho**. (docente 11)*

Para os pedagogos docentes, a distribuição da carga horária estabelecida pela resolução não leva em consideração a complexidade do trabalho em diferentes níveis e

modalidades e todas as outras atividades que resultam do ensino (elaboração e correção de atividades de avaliação, preenchimento de diários, planejamento das aulas, leituras para as aulas, entre outros) e acaba tirando os horários de outras atividades para a preparação das aulas. Eles questionam também o tempo de duração das reuniões, que acaba excedendo a carga horária estabelecida e comprometendo as outras atividades devido à quantidade de colegiado que os professores, por atuarem na verticalização, têm que participar.

Comparando a quantidade de disciplinas ministradas e a carga horária semanal com o tempo de planejamento de 8 horas semanais, estabelecida pela resolução, observa-se que os docentes têm mais tempo de trabalho direto na sala de aula e em atividades de apoio ao ensino (para a maioria atividade administrativa) e menos tempo de preparação de material e planejamento, ou seja, não é condizente com o tempo suficiente para o estudo e a elaboração das aulas, acarretando o acúmulo de tarefas e o comprometimento da qualidade do ensino, nos moldes de como nos afirma Miranda (2006, p. 43):

[...] caímos em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade sem tempo para o planejamento, dada a intensificação de sua jornada, e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua baixa qualificação [...].

Diante do exposto, compreendemos que o trabalho do pedagogo docente no contexto do IFB se dá no âmbito da insuficiência de tempo, por meio das políticas educacionais relacionadas ao exercício docente. Além disso, no que concerne à natureza do trabalho docente em sua inserção, da forma posta na referida resolução, é um indicativo de intensificação do trabalho, na qual chamamos de intensificação os “processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados” (ROSSO, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, a profissionalidade diz respeito à necessidade de o professor buscar a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral, também situadas no contexto do capital, e as implicações para o trabalho com o ensino na contemporaneidade. Para dar conta disso, os entrevistados relatam:

Tenho que levar trabalho para casa e ficar a madrugada adentro, sábado, domingo e feriado, inclusive nas férias, eu preparo as minha aulas.(docente 17)

Eu faço “serão”(significa hora extra, gíria do nordeste de Pernambuco, grifo do autor), para dar conta do meu trabalho”. (docente 10)

As falas dos pedagogos docentes entrevistados nos deixam claro que uma das principais causas para a intensificação é o fator tempo, assim como para Távora *et al.* (2015) os IFs não fazem, na maioria dos seus *campi*, pesquisa tecnológica, nem transferem tecnologia, por falta de incentivo específico e pela grande demanda para atividades de ensino, agravada por ser simultaneamente em diferentes níveis (básico, superior e profissional), que exigem diferentes formas de comunicação e técnica pedagógica e em alguns casos por exceder a competência de ensino adquirida pelos novos professores em seus cursos de graduação e pós-graduação que não preveem o exercício do ensino fundamental.

Assim, infere-se que o pouco tempo disponível impede o cumprimento das determinações da Lei que criou os IFs. Távora *et al.* (2015) recomendam a alocação de um tempo máximo de carga horária no ensino que seja compatível com o desafio da tarefa que se propõe, visto que para os pedagogos docentes

*A carga horária ela é distribuída indistintamente independentemente do nível de complexidade do seu trabalho, é como se fosse a mesma coisa de você pegar o professor de espanhol que tem 12 horas no primeiro ano do ensino médio é uma coisa o trabalho desse professor, agora pegar professor de espanhol que dá semântica pragmática, que dá língua e gramática comparada a carga horária vai ser o mesmo mas o volume de trabalho é muito maior, e eu vejo que não existe uma política no IFB voltada pra isso, a política é você ter o mínimo de horas de docência, você tem as 12 então a gente tem que pesquisar tudo que acontece no IFB a gente ouve da direção pra colocar na 12 pesquisa, então a hora de pesquisa é banalizada porque a gente tem projeto registrado pra poder ter direito a essa 12 horas e aí outras coisas acabam sendo encaixadas e outras atividades dentro desse mesmo horário, mas depois se você for ver, a gente acaba trabalhando muito mais que 40 horas. **Existe uma confusão de que a gente é DE então tudo bem, mas eu sou DE dentro daquelas 40 horas, dedicação exclusiva não significa que eu possa estar aqui no IFB a qualquer hora e momento na hora que quiserem, a gente tem outras compromissos e nem sempre o IFB considera isso, então uma vez que não há uma clareza do que é trabalho efetivamente aquilo que você pode exigir de um professor é dedicação exclusiva aqui no IFB. O atendimento ao aluno é muito mais usado no final do semestre, hoje meu atendimento ao aluno é muito mais voltado para orientação de extensão e pesquisa, muito mais do que o atendimento pra essas disciplinas, então para que não fique ansiosa com o tempo dentro do campus os alunos da pesquisa eu oriento pesquisar dentro desse horário, mas eu tenho buscado estratégias pra que no horário de atendimento ao aluno efetivamente eu esteja com os alunos, a gente tem uma iniciativa agora do coordenador de distribuir a carga de TCC entre os professores orientadores mas efetivamente isso não dá certo, você acaba orientando seu aluno todo tempo até mesmo na sua casa, a gente se empenha muito além dessas 40 horas porque senão não sai.** (docente 2)*

Atualmente, no IFB, o tempo máximo que é destinado à docência é de 20h, o que se mostra incompatível com a realização de atividades de pesquisa e extensão sem extrapolar o

horário de trabalho. Dessa forma “ainda que formalmente esteja estabelecido um regime de trabalho, com horas semanais a serem cumpridas, os professores estendem essa jornada, consubstanciando um tempo invisível nos registros oficiais.” (GUIMARÃES; CHAVES, 2015, p. 569).

Nesse contexto, a profissionalidade do pedagogo docente compreende a verticalização, a dimensão objetiva das condições de trabalho docente e da organização do tempo. Tais elementos ocasionam a ampliação das responsabilidades docentes, da jornada de trabalho sem reajustes e da intensificação do trabalho, reforçando a condição da proletarização¹⁴ dos profissionais pedagogos docentes e demais professores.

No entanto, em um contexto de contradições e ambivalências, a profissão docente também pode estar inserida em movimentos de resistência e de organização coletiva para sair da crise de desprofissionalização. Para tanto, é necessário que no atual momento histórico a docência seja vista como uma profissão, uma vez que

O torna-se profissional, principalmente quanto a uma ocupação, sem o devido estatuto de profissão, coloca esses sujeitos num movimento de busca de condições capazes de constituírem um corpo de saberes, de práticas, de um coletivo, de um código ético capaz de melhorar a qualidade do serviço prestado, de lhes permitir decidir sobre o conteúdo e a forma de trabalho, de serem reconhecidos socialmente pela atividade desenvolvida, assim como serem remunerados adequadamente. Esse movimento constituidor da profissionalização configura profissionalidade. (ALVES, 2012, p. 25).

Assim, defendemos a construção da profissionalidade contra a desprofissionalização do trabalho docente, os processos de proletarização a intensificação acerca do controle e da autonomia sobre o trabalho. Lutamos e somos a favor do reconhecimento do professor como um agente cultural que pode, por meio do conhecimento, elevar-se moral e intelectualmente, adquirindo uma “progressiva consciência de sua personalidade histórica”, dando sentido ao trabalho que realiza (GRAMSCI, 1995, p. 54), que exerça a docência tomando-a como atividade intencional e consciente para que possa agir de forma objetiva em diferentes contextos em suas especificidades e em condições institucionais concretas em que se realiza como profissional.

¹⁴ O termo proletarização enquanto um processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre os seus meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização de sua atividade. (ENQUITA, 1991, p. 46).

4.3 Função docente: entre a realização e o desafio no trabalho docente do pedagogo no IFB

Neste núcleo **“Função docente: entre a realização e o desafio no trabalho docente do pedagogo no IFB”** encontramos alguns indicadores que nos ajudam a pensar sobre como o pedagogo docente lida com a proposta institucional se reconhecendo nos aspectos do ser professor e de sua função.

De acordo com Roldão (2005, p. 117), o que caracteriza o ofício do professor é o ensino, fazer com que o outro aprenda. Uma ação que “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar”.

Morgado (2005) trata de três modelos de profissionalidade imbricados no processo de constituição da profissão docente, numa perspectiva de análise da função e formação do professor. O modelo profissional técnico é um modelo denominado racionalidade técnica. Nele o professor é visto como aplicacionista, visto que ele replica a técnica aprendida, “o ensino é reduzido à formulação de objetivos educacionais e instrucionais com predomínio da utilização de técnicas mediante uma prática formal e funcionalista” (RODRIGUES, 2005, p. 4), o que possibilita o controle através do qual a elaboração do conhecimento técnico torna-se facilitada na medida em que os fins que se pretende atingir são pré-estabelecidos e definidos a priori (MORGADO, 2005).

O segundo modelo, o profissional reflexivo, contrapõe a compreensão do professor enquanto técnico e aplica-se a racionalidade prática, busca a base reflexiva com o “objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (CONTRERAS, 2002, p. 76). Nele, o professor realiza suas atividades com base em seus conhecimentos tácitos e implícitos, não se apegando a padrões rígidos, os docentes assumem o protagonismo, o que Schon (1992) chama de reflexão-na-ação. O autor esclarece:

Na reflexão-na-ação, o fato de voltar a pensar sobre alguma parte do nosso conhecimento na ação nos leva à experimentação *in situ*, e a pensar mais além, e isso afeta o que fazemos, tanto na ação imediata, como quem sabe também em outras que julgemos similares. (SCHON, 1992, p. 39).

No entanto, a ação reflexiva pode levar o professor a priorizar os conhecimentos da prática e desprezar o papel importante da teoria, e isto seria o que Duarte (2003, p. 620) chamaria de “recuo da teoria”.

O terceiro modelo de profissionalidade docente, o reflexivo crítico, está relacionado à condição reflexiva do professor sobre a atuação profissional, levando em consideração uma

compreensão crítica da atuação ocorrida. Essa reflexão crítica perpassa as práticas institucionalizadas que caracterizam a profissão de professor, o que é denominado de cultura docente, e faz ainda uma análise das influências que a realidade social exerce sobre o pensamento dos indivíduos, com destaque para a cultura e a socialização profissionais, seus fatores estruturais, representações sociais e mentalidades (CRUZ, 2017).

A partir desses modelos de profissionalidade, emerge o entendimento em torno da ação reflexiva crítica como elemento fundante da atuação profissional do docente pedagogo no IFB, uma vez que se espera que os docentes rompam com as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da formação e emancipação humana integral.

No entanto, para os pedagogos docentes entrevistados as condições de trabalho não favorecem essa perspectiva:

*Logo que entrei na instituição eu acho que faltou um acolhimento para esse professor que está chegando e não tem a menor noção do que é o IFB. Porque a gente chega e entregam pra gente as disciplinas que vamos trabalhar, no máximo as emendas, os planos de ensino anterior e “boa sorte!” Então **você se sente muito sozinho, uma solidão** muito grande de não ter alguém ali pra te orientar em como você vai trabalhar com essas turmas, às vezes até o perfil das turmas, e eu acho que isso faz parte de uma **acolhida da coordenação, da instituição, acho que seria importante e esse foi um desafio** ao chegar aqui. (docente 6)*

*Realmente achei extremamente complicado que o professor passe no concurso e simplesmente seja jogado em sala de aula sem passar por nenhum curso de formação para entender o que é o ensino técnico que é a educação voltada para o trabalho, o que é essa instituição, o que é o IFB, que é verticalizada, que é diferente, que a gente atua da Educação Básica, um nível superior, eu senti falta de uma ambientação, **foi um desafio** [...]. (docente 7)*

*No começo em pensei em desistir, eu me sentia muito desafiada para ser uma boa professora, **me sentia o tempo todo insegura sem ter ninguém para compartilhar meu trabalho e minhas experiências.** Foi muito difícil! (docente 3)*

Os docentes incomodam-se com a falta de acolhimento e de entendendo sobre o que é a instituição. Apesar de a maioria dos entrevistados não serem professores iniciantes, o primeiro contato com a intensiva demanda das atribuições do docente nos IFs pode ser caracterizado como difícil, pois é marcado por situações que desafiam o professor, e também a depender da socialização e do acolhimento da escola ele poderá continuar ou até mesmo desistir da profissão.

Podemos dizer que os primeiros anos da docência numa instituição com uma proposta diferenciada de ensino podem ser “[...] um período de tensões e aprendizagem intensivos, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem

adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 28) Por isso, os entrevistados trazem sugestão de como deveria ser o acolhimento:

Eu acho que seria uma formação de acolhida mesmo para pessoa entender o que é o IFB, em que é que ele atua, o que você vai encontrar por aqui. Hoje a gente já tem mais essas possibilidades porque esse pessoal que entrou agora, eles já tiveram um curso de formação desse concurso novo e nós não tivemos, a gente já entrou e foi para sala de aula e foi se formando com a prática e para conhecer a instituição, fomos lendo os documentos e sempre encontrando alguma novidade porque é muita demanda. E aí a gente vai sempre conhecendo um pouco mais. (...) Você vai aprendendo no dia a dia, na prática. (docente 5)

Para Esteve (1995) e Lantheaume (2006), a inexistência de programas de acolhimento é determinante para o abandono ou a construção de uma carreira em que o trabalho se converte em fonte de sofrimento e de mal-estar, o que podemos ver na fala do pedagogo docente:

Existe uma dificuldade quando não tem acolhimento e só tem um professor pedagogo porque a solidão é imensa, a gente não compartilha ideias com outras pessoas e até mesmo por conta da carga horária que a gente não consegue dar conta. (docente 7)

Por isso, o trabalho docente deve ser produzido coletivamente, pois não é um trabalho solitário. Embora alguns professores procurem o trabalho individualizado, as interações entre os pares, as trocas de conhecimentos produzidos coletivamente, bem como a troca de experiências entre os docentes foram consideradas pelos pedagogos docentes um facilitador no trabalho entre eles:

Eu tenho uma grande facilidade com meu grupo de pedagogas, com as pedagogas que atuam junto comigo aqui no campus, a gente conseguiu formar um grupo mesmo de trabalho e conseguimos trabalhar de forma cooperativa e coletiva não só nas aulas mas no desenvolvimento de outros projetos, projetos de extensão, projetos de pesquisa, nós três atuamos no mesmo grupo de pesquisa então isso facilita muito o trabalho e conseguir qualidade no trabalho da graduação apesar de ser uma graduação em letras espanhol. (docente 2)

As facilidades é que tem um colegiado e uma professora na pedagogia que é muito parceira, então a gente se ajuda muito e a gente está nos projetos de pesquisa e extensão juntas, Então a gente tem essa possibilidade de partilhar responsabilidade e construir juntos, e isso facilita muito nosso trabalho tanto de dar conta desses projetos quanto até mesmo construindo as disciplinas em um trabalho mais integrado dentro da licenciatura (...) então acho que esse companheirismo que a gente constrói dentro do colegiado de licenciatura na área de Pedagogia ele é uma das facilidades que me ajudam, então além de ser esses parceiros eles também são meus consultores nessa iniciação da carreira. (docente 4)

No entanto, apesar do trabalho coletivo existir entre os pedagogos docentes, o mesmo nem sempre acontece com os outros docentes. Desta feita, parece que os pedagogos docentes acabam por se unir frente ao distanciamento dos demais docentes das outras áreas de conhecimento. Foram destacadas pelos entrevistados as suas dificuldades em superar a dualidade entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas¹⁵, o que afeta a proposta de integração curricular. Os entrevistados relatam que:

*Tem a galera que é formada em pedagogia que tem uma visão da realidade, tem a galera que é formada em química, que não conversa com quem é da pedagogia, o pessoal da física que não conversa... entende? Então **não há um ponto de encontro teórico entre os pares**, essa talvez seja a maior dificuldade. Eu sempre digo que aquilo que nos define é também a nossa fragilidade. O que nos define é a **integração de conhecimentos e saberes de ensino, pesquisa e extensão, de comunidade interna, comunidade externa, entendeu? A integração é aquilo que é mais essencial da nossa existência institucional. Por outro lado, nós somos a instituição mais fragmentada que existe, há pouco diálogo, apesar de todo esforço institucional.** (docente 8)*

Os depoimentos dos pedagogos docentes evidenciam a dificuldade em integrar o campo pedagógico ao específico, revelando as fragilidades do trabalho docente. É preciso considerar que o IFB possui em sua proposta institucional o currículo integrado que tem como premissas a indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos na perspectiva da construção do conhecimento como uma totalidade. No entanto, para que isso aconteça é indispensável um ambiente que possibilite o planejamento coletivo.

Para Roldão (2005), a profissionalidade está relacionada com a necessidade do trabalho coletivo. O professor precisa ter compreensão de que seu espaço de formação e seu local de atuação são constituídos pela articulação com o coletivo, visto que a ação do sujeito de forma individualizada acaba dificultando sua constituição como profissional. Nesse sentido, o trabalho de forma colaborativa pode acabar rompendo com o individualismo e o isolamento que têm sido a marca do trabalho docente.

No entanto, o que se parece pelo relato dos pedagogos docentes é que a lógica da integração proposta pela própria instituição se esvazia, talvez devido aos obstáculos que a própria instituição impõe aos profissionais com o excesso de carga horária, o que dificulta o planejamento coletivo, levando ao isolamento dos professores que realizam o trabalho de maneira fragmentada, privados do espaço coletivo. Com isso, os professores não conseguem

¹⁵ Chamamos de disciplinas pedagógicas aquelas que estão relacionadas à área de educação e as disciplinas específicas àquelas que tratam dos conhecimentos específicos da área técnicas de formação nas quais docentes licenciados e/ou bacharéis irão atuar.

cumprir tantas e diferentes tarefas de forma simultânea, o que implica alienação, privação de convívio, problemas sociais, angústia e autocobrança constante.

Nesse cenário, podemos dizer que a educação profissional e tecnológica tem assumido um caráter cada vez mais reducionista e simplista no que se refere à formação humana para a vida e para o trabalho. Isto porque, apesar dos avanços com relação à expansão, à estrutura física, ao acesso e à permanência dos estudantes nos IFs, observa-se, ainda, um distanciamento entre os conhecimentos básicos e específicos. Desse modo, a função social da educação se converte na formação do “cidadão produtivo” subordinado e adestrado para atender às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007). Essa dicotomia pode fazer com que os pedagogos docentes percam a compreensão do trabalho como princípio educativo, ou seja, o trabalho compreendido como parte fundante do ser social é reduzido à força de trabalho como mercadoria (FRIGOTTO, 2007).

Portanto, apesar de a classe trabalhadora encontrar-se atualmente fragmentada, percebe-se que os pedagogos docentes encontram motivação no gosto pela docência, o que não lhes permite desistir de seu exercício profissional no IFB. Nestes aspectos, os pedagogos docentes mencionam o prazer em estar dentro da sala de aula, a paixão pelo ensino e o amor à profissão:

*Eu sempre fui professora por amor, eu costumo dizer que eu não fui para a educação por falta de opção, foi por **opção mesmo, por ser apaixonada.** (docente 5)*

*Na verdade, eu sempre tive o sonho de ser professor. Mas se não fosse professor eu não seria mais nada nessa vida, porque eu sempre gostei de lecionar. **Aí eu sempre gostei da educação superior.** Tenho história na educação infantil mas, desde a minha **experiência com educação superior** (completo 10 anos na educação superior), **com a formação de professores, eu decidi que é isso.** (docente 12)*

***O que fez com que eu não desistisse ainda é que aqui eu consigo me ver docente, mostrar para os alunos que eu gosto, fico muito feliz quando eles dizem: “nossa, professora, você gosta de dar aula mesmo” gosto muito.** (docente 8)*

*Não, na verdade **eu sou muito feliz como docente.** Eu acho que o ambiente da sala de aula é um ambiente que oxigena não só a sua profissionalidade, como a sua vida. Na sala de aula a gente tende a se sentir mais vivo do que qualquer outro ambiente. Há muito de vaidade na prática docente, porque você é o centro das atenções, você é reconhecido por todo o esforço que você fez antes daquele ambiente, ali ou fora daquele ambiente. (docente 10)*

Nesse sentido, diante da variedade de funções que o Instituto Federal impõe ao pedagogo docente, desempenhando papéis que estão fora do seu universo de formação, como mostrado no núcleo anterior, é despertado, nesse docente, um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, além de comprometer o exercício

de sua função precípua de ensinar (OLIVEIRA, 2003). Ressalta-se que o gosto pela docência, o reconhecimento pelos alunos e pela gestão podem ser considerados como elementos de permanência e de prazer na profissão, gerando uma atitude de afirmação e um sentimento de satisfação com o seu fazer docente cotidiano; assim, os docentes declaram que:

Por parte dos alunos eles respeitam muito o trabalho dos pedagogos, apesar dele ser em da licenciatura letras. Eles nos procuram para fazer os trabalhos, para participar dos grupos de pesquisa, pra desenvolver atividades de pesquisa extensão. (docente 2)

Eu tenho uma aproximação grande com os alunos, existe relação entre professor e alunos, eles reconhecem o meu trabalho. (docente 5)

Nós somos tratados como todos os demais professores, talvez a diferença é que nós sejamos convidados para assumir cargos de gestão, por exemplo, coordenação pedagógica, coordenação de curso, coordenação de ensino, direção de ensino... (docente 16)

O reconhecimento tanto por parte dos alunos como da gestão os aponta também para a valorização dos conhecimentos pedagógicos dos pedagogos docentes, o que faz com que muitos sejam confundidos com o pedagogo técnico e são procurados pelos docentes para execução de seu trabalho:

Quando eu entrei aqui a primeira frase que eu ouvi foi: “entregue aí para pedagoga que isso qualquer pedagogo resolve!” isso numa reunião de colegiado do Proeja, a questão que estava sendo discutida era uma questão técnica para o pedagogo técnico e não para o docente. (docente 10)

Muito reconhecimento por parte dos outros professores, eu sinto que muitos professores de outras áreas têm um certo respeito, eu me sinto valorizada pelos demais professores, alguns professores vêm me consultar e nesse sentido eu me sinto bem. (docente 9)

É importante destacar que existe diferença entre o cargo do docente pedagogo e do pedagogo no cargo de técnico administrativo. O primeiro localiza-se nas funções e atividades como qualquer docente, que envolvem ações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e demais relacionadas ao apoio ao ensino (determinadas pela instituição), enquanto professor e o segundo, enquanto um técnico para apoio pedagógico à gestão, a professores e a estudantes, em qualquer nível ou modalidade de ensino.

No entanto, ambos os cargos carregam semelhanças no quesito dos conhecimentos docentes carregados em sua formação, como também por muito tempo se viu a figura do pedagogo como orientador ou supervisor na EP, que tinha como uma de suas atribuições orientar os professores no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, o

que pode acabar confundindo a identidade deste profissional na docência hoje com criação dos IFs, conforme a fala de um dos entrevistados:

O professor de pedagogia no IFB, a depender de onde ele tá, ele é muito requisitado pra dar conta de todos os aspectos educacionais como se os outros professores não tivessem essa responsabilidade. Então, “Ah! Não tenho didática para ensinar cálculo, vou chamar a professora de pedagogia aqui pra ela me dar umas aulas de como eu vou ter didática pra dar aula de calculo. (docente 7)

Além disso, as falas revelam também o reconhecimento de que, para se ensinar, não são necessários apenas os conhecimentos da experiência, mas também a valorização dos conhecimentos pedagógicos que os pedagogos carregam em sua formação.

Durante muito tempo a profissão de professor, principalmente na educação profissional, esteve atrelada a uma atividade pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos, correspondendo ao ensino o ato de professar conteúdos prontos e inquestionáveis. Desse modo, o “saber sobre o como ensinar” vem a ser trabalhado e ser objeto de estudo bem recentemente, portanto, é tardiamente que os conhecimentos pedagógicos e didáticos vieram a assumir visibilidade (ROLDÃO, 2005). Nesse sentido, os conhecimentos pedagógicos do pedagogo constituem um elemento constituidor de sua profissionalidade.

Sendo assim, o profissional pedagogo na instituição difere dos outros docentes por seus conhecimentos pedagógicos que constituem sua função docente, ainda mais numa instituição em que a maioria do corpo docente é composta por bacharéis que não possuem formação pedagógica. Para Cruz (*apud* GAUTHIER *et al.* 2006), os conhecimentos pedagógicos integram tanto o processo de formação dos professores como a prática profissional da docência, uma vez que se referem às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar, possibilitando ao professor uma melhor compreensão do fenômeno educativo, do exercício da docência, além de ampliar as possibilidades de reflexão sobre suas práticas. Essa integração subsidiaria a autonomia profissional na efetivação do planejamento e demais funções docentes, ligadas aos procedimentos metodológicos e à avaliação, tendo clareza dos objetivos educacionais e dos princípios que os norteiam.

Diante do exposto, os sentimentos de satisfação e reconhecimento, as ações de aproximação e afirmação da docência são sinalizados pelos pedagogos docentes no desenvolvimento de sua ação educativa. São mediações que vão constituindo a profissionalidade desses docentes à medida que significam suas ações e despertam sensações de satisfação e pertença quanto à atividade que escolheram, referendadas por sua formação.

Contudo, a profissionalidade do pedagogo docente é apontada por elementos que estariam ainda marcados pelas determinações do mundo do trabalho no contexto do capital e, por esse motivo, apresenta-se sob muitas ambiguidades entre realização e desafio de seu trabalho.

4.4 A articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB

Entendendo a profissionalidade docente como um processo de construção que se consolida já na formação inicial do professor e se estende durante toda a carreira, neste núcleo **“A articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB”**, percebemos a importância da formação inicial e da formação continuada como processos de profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade do pedagogo docente no IFB.

O olhar para o curso de Pedagogia, tendo como objetivo de análise a construção da profissionalidade docente, se configura na perspectiva de que a formação de professores nos cursos de Pedagogia é um elemento primordial na constituição do modo de ser e estar na profissão.

Com a ampliação da docência do pedagogo em diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme estabelecido pelas Diretrizes, observamos que a formação para a educação profissional nem sempre foi contemplada no curso de Pedagogia, o que gera um sentimento de não preparação para a atuação nessa modalidade:

Em relação à educação profissional, a gente não tem esse estudo, talvez na organização da educação brasileira quando a gente passa um pouco lá na LDB onde a LDB finaliza que exige a educação profissional e a gente fica naquilo dali, lembro que quando comecei a estudar para o concurso do IFB eu não entendia como era a organização, quando você chega aqui que você começa a entender, lá na LDB ela já sinaliza todo isso que a gente trabalha aqui, mas como é uma modalidade de ensino diferenciada, que a gente nunca experimentou e que nunca teve contato, porque o que a gente tem contato diretamente é com a educação infantil então a gente não consegue visualizar como é isso na prática, então acho que nos cursos de formação a gente não consegue aprofundar nessa questão da educação pro trabalho para o mundo do trabalho com a categoria trabalho, e um ou outro componente a gente vai ter o contato, mas não consegue aprofundar e fazer uma reflexão sobre a categoria em que estamos atuando agora. (docente 5)

A gente sai da graduação sem ter essa formação para a educação profissional, então nosso primeiro contato real mesmo que eu tive com os documentos da educação profissional mais aprofundados foi na época em que eu estava estudando para o concurso, então serviu lá para entender um pouco da instituição (...) a gente chega aqui e

não tem essa formação para atuar nesse mundo de modalidades e de ofertas e o perfil dos estudantes é totalmente diferenciado. (docente 7)

*Na FE não se discutia educação profissional. Não se discutia educação profissional em 2002. A FE estava passando pelo processo de elaboração do curso de Pedagogia, o dilema e os temas, claro que era um país que estava pensando educação, a gente estava começando no governo Lula, né, era aquela coisa da Esperança vencer o medo, mas **ninguém estava se atentando para a educação profissional até então**. A figura do Instituto Federal foi quem abriu os olhos. (docente 12)*

Logo que eu cheguei aqui eu tive uma dificuldade, me senti insegura porque em alguns momentos a graduação não me dava subsídio pra atuar em sala de aula, então tem que estar estudando o tempo todo, se formando o tempo inteiro. (docente 8)

Sinto muita falta de ter uma formação mais voltada para o que é educação deste instituto, o que move as nossas práticas, de onde a gente tá falando, qual conceito de educação. Acho que isso é importante porque esclarece o rumo que a gente precisa construir. Então ainda sinto muita dificuldade nisso, em ter clareza de qual lugar estamos falando aqui no instituto. (docente 9)

É possível relacionar as considerações dos entrevistados com a pesquisa de Carvalho e Souza (2014) sobre a formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, analisando as Diretrizes Curriculares de Pedagogia e mais especificamente no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília em seu Projeto Acadêmico:

A preocupação com a EPT está ausente da formação do pedagogo propriamente dita, visto que tem seu foco no magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Esta ausência de preocupação com a EPT também está presente no âmbito das licenciaturas nos diversos campos do conhecimento científico e, seguramente, não faz parte do repertório epistemológico das faculdades de educação brasileiras. (2014, p. 892).

Os autores nos permitem refletir sobre a formação docente para a modalidade profissional, visto que a formação compreende o processo de ensino e de aprendizagem, visualizando-o por meio de conhecimentos técnico-pedagógicos e metodologias próprias que auxiliam na construção e no planejamento das atividades práticas a serem desenvolvidas diariamente na sala de aula (CARVALHO; SOUZA, 2014).

Outra pesquisadora que comunga do mesmo pensamento é Machado (2008), que destaca que o fato de os professores licenciados muitas vezes não terem, em seus currículos de formação inicial, estudos referentes à temática trabalho e educação, menos ainda quanto à EPT, traz implicações para o trabalho docente no IFB, haja vista ser o professor o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa especificidade da EPT.

Por outro lado, ainda sobre o curso de Pedagogia e sua formação para a educação profissional, Martins e Cruz (2019), numa pesquisa realizada sobre o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia de duas instituições públicas federais em Brasília, a Universidade de Brasília e o Instituto Federal de Brasília, observaram que em ambos os projetos existem componentes curriculares que dialogam com o contexto e com os objetos de estudos da educação profissional, pois oferecem subsídios para a formação em diversas especificidades de atuação do profissional. Inclusive, o projeto de curso de um deles, mais especificamente do Instituto Federal de Brasília, *campus* São Sebastião, possui em sua grade curricular uma disciplina obrigatória nomeada “Educação Profissional e Tecnológica”, apresentando ao educando mais um campo de atuação e problematizando a própria condição concreta e material dos institutos federais na formação dos sujeitos.

Isso nos mostra que as instituições educacionais já estão considerando em seus currículos a docência do pedagogo também na educação profissional, o que contribui significativamente para a constituição da profissionalidade docente desse profissional.

Embora os cursos de Pedagogia não se aprofundem na formação para a educação profissional, os pedagogos docentes reconhecem o valor da formação inicial para a execução de sua atividade dentro da instituição:

[..] minha formação inicial é pedagogia e eu sou fã da pedagogia, defino a pedagogia como importante para qualquer escola seja de qualquer nível e qualquer profissional que está trabalhando na área da educação. A pedagogia é importante, saberes pedagógicos são imprescindíveis, então tudo que eu carreguei na minha formação inicial da pedagogia, eu uso aqui no IFB desde a gestão até em sala de aula e no trabalho didático. (docente 3)

Todos os conhecimentos básicos que eu tive no curso de pedagogia são importantes para irem compondo o docente que a gente é atualmente. (docente 1)

Além dos conhecimentos das disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, os docentes relataram que a participação em grupo de estudo, pesquisa e extensão, elaboração de artigo científico, participação em eventos, realizados na trajetória da graduação, foi um fator importante para o processo de profissionalização para a atividade docente.

Eu acho que na minha formação inicial, além de poder fazer um processo de formação, é vinculado a um grupo de estudo que fomentava pesquisa, que fomentava e aí ancoravam a gente ir em projetos de extensão, de formação de educadores, na época de educadores do campo, eu acho que essa aproximação com pesquisa na minha formação inicial foi preponderante pelo profissional que eu me tornei aqui na instituição. Participar em projetos de extensão, e não participar só com o apoio mas participar planejando, fazendo e executando, participar na elaboração de trabalho científico, de eventos científicos no grupo de pesquisa tinha essa possibilidade. (docente 4)

Alguns pedagogos docentes tiveram oportunidade de realizar pesquisa durante o seu processo de formação e isso lhes possibilitou criar condições para que seus alunos também desenvolvessem aprendizados referentes aos princípios educativos da pesquisa, visto que a proposta do instituto tem como objetivo o desenvolvimento da atividade de ensino, pesquisa e extensão, considerando a pesquisa como elemento indissociável ao ensino e à extensão. Assim, além de fazer parte da proposta institucional, a atividade de pesquisa é condição fundamental para a excelência de sua atividade docente (COELHO, 1986, p. 103). Para Curado Silva (2008), com base nos estudos de Segenreich (2001), a presença da pesquisa científica nos cursos de graduação se dá ou como forma de socialização para a pesquisa via programas de iniciação científica ou como forma de prática pedagógica, sendo esta defendida por Coelho (1986) como necessária, assumindo a pesquisa como princípio educativo.

Porém, vale destacar que a formação inicial não dá conta de toda a complexidade que demanda a atuação do profissional, ela é necessária e desempenha um papel relevante na aquisição de uma base de conhecimentos para o ensino, mas o processo de formação não se esgota nesse nível, a formação se dá num projeto global de articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Isso se mostra presente na fala dos entrevistados:

Eu já não consigo ver a minha formação inicial muito separada da minha formação continuada e da minha experiência de trabalho. (docente 1)

Você precisa ter uma base muito boa para conseguir se manter atualizada porque hoje em dia não dá para você pensar na sua formação inicial sem pensar na continuada. (docente 3)

Eu acredito que o trabalho docente tem que ser pesquisador a gente sempre tem que estar aprendendo coisas novas e se formando, fazendo o doutorado e cursos, mas de uma forma geral, eu acho que o trabalho docente ele precisa de pesquisa, então a formação continuada ela é permanente no caso do professor. (docente 6)

Acho que seria a formação mesmo do professor, não só a formação de graduação, doutorado e mestrado, porque tem algumas questões que são bem específicas e que a gente não consegue encontrar resposta só na graduação ou no doutorado, a gente tem outros meios, mas isso também é muito importante. (docente 14)

Na fala dos entrevistados ficou evidente que a formação inicial no curso de Pedagogia e a formação na pós-graduação não contempla toda a especificidade do trabalho profissional do docente na EPT. Além, disso, entendemos que a formação do professor é munida de experiências anteriores à formação, é permanente, é contínua e que é no decorrer de toda uma vida de relações sociais, culturais, institucionais e práticas que ela se constrói e se fortalece. E é por esse percurso que “ser docente” é algo que, aos poucos, se estabelece quando o

professor toma para si a responsabilidade da própria formação e da autoformação (PIMENTA, 2005). Por esse motivo, os pedagogos docentes discorrem sobre a necessidade da formação continuada tomando-a como um espaço de discussão coletiva sobre a prática, sobre as experiências de sala de aula.

*Isso é uma falha no Instituto, deveria ter mais ações de formação. Eu não vejo que o IFB tem uma formação continuada. Primeiro entender que formação continuada não é só curso, ela se dá ao longo do trabalho, discussão do trabalho é uma formação continuada, a gente não tem espaço de discussão coletiva no trabalho docente, deveria ter, porque afinal de contas nós somos educação básica, deveria ter espaço discussão da nossa prática docente, a prática de sala de aula todo dia no âmbito de vamos discutir as práticas, vamos ver o que acontece, né, vamos ver as experiências, discutir experiências e a gente não tem esse espaço. Isso é entendido como processo formativo! Isso é formação continuada! **Formação continuada não é só dar curso! E outra coisa, formação continuada não é tapa buraco da formação inicial, que é uma outra visão que você tem. Não, a gente dá a formação continuada porque falhou aqui na inicial e a gente não é... Formação continuada é outra coisa, é discutir a prática para que a gente possa ressignificar a prática, refletir, criticar e reformular prática, senão a gente vai passar aí 30 anos fazendo a mesma coisa.** (docente 11)*

[...] formação continuada tem que partir de uma necessidade sua de algo que você quer a partir da sua necessidade de ir atrás, acho que você tem que correr atrás da sua própria formação continuada, acho que ficar fazendo vários cursos que não têm muito sentido só pra colocar no currículo não sei se é uma formação continuada, é o caminho que as instituições fazem para oferecer cursos pra galera ir fazendo. Tem alguns cursos que são importantes mas que não acho que sejam mais importantes para uma formação continuada acho que tem parte de uma demanda específica daquilo que você tem necessidade. (docente 16)

Como demonstrado pelos entrevistados, existem diferentes conceitos de formação continuada, há aqueles que acreditam que ela supre lacunas ou deficiências da formação inicial e aqueles que acreditam que ela não substitui a inicial, mas articula-se com ela.

Para Ribeiro (2006), é um equívoco compreender a formação continuada como aquela que suprirá as lacunas da formação inicial. Dessa forma, a formação continuada fortalece qualquer profissão uma vez que o exercício profissional exigirá momentos de apropriação de elementos teóricos para a compreensão e a movimentação nesse mundo em constantes mudanças.

Cabe ainda mencionar que na formação continuada os professores não são os únicos responsáveis pela formação, ou seja, o instituto federal deve pensar e viabilizar formas e cursos para possibilitar a formação. Sabendo disso, o IFB proporciona alguns momentos de formação tanto no Conectaif, quando nas semanas pedagógicas que ocorrem semestralmente em cada *campus*. No entanto, os docentes criticam o oferecimento da formação continuada do

IFB, considerando que a forma como está sendo a oferta é uma falha e que deveriam ter mais ações de formação:

No Conecta teve muita coisa sendo ofertada, considero talvez o único movimento de formação continuada. No processo formativo do IFB realizado no Conecta as discussões não são mais pautadas, são mil coisas acontecendo ao mesmo tempo, não tem como focar. (docente 12)

A educação continuada no IFB, eu acho muito fraca. Acho que nem todos têm a oportunidade de participar, elas não são muito pontuais ela não tem um processo contínuo de formação, isso deixa muito a desejar principalmente porque a gente tem grande parte de professores que não são docentes, que não fizeram nenhuma licenciatura. (docente 9)

O que se constata por meio desses depoimentos é que para os pedagogos professores a formação continuada oferecida pela IFB contribui pouco para as suas reais necessidades acadêmico-pedagógicas. Eles sentem falta de um programa de formação que possibilite os grupos de discussão, na tentativa de compartilhar diferentes experiências e vivências no exercício docente na EPT, que singularizem as práticas educativas e contribuam para a consolidação da profissionalidade para que eles possam transitar em torno das realidades e desafios da profissão docente.

Diante disso, o pedagogo docente constrói sua profissionalidade buscando aprofundamento de estudo, por meio do desenvolvimento e reconhecimento do conhecimento teórico e prático a partir da tentativa de erros e acertos, de forma reflexiva, e o processo contínuo de resolução de problemas, como nos mostram as falas dos pedagogos docentes:

Eu estudo e também aprendo na prática. (docente 17)

Se o profissional tem um conhecimento limitado, como que ele vai passar um conhecimento que ele ainda não tem? Então eu penso assim, quanto mais conhecimento, mais aprofundamento, mais reflexões ele vai ter e mais condições de estar trabalhando na sala de aula. Se ele não tiver uma boa preparação, como ele vai preparar, formar professores? (docente 5)

Me apoiei nos estudos para poder lhe dar, porque você não tem essa formação específica para chegar aqui e já está atuando, você vai aprendendo no dia a dia, na prática. (docente 3)

A capacidade de dominar diferentes áreas de conhecimento que compõem atualmente o currículo da EPT, que exige do pedagogo docente pesquisa e atualizações constantes, mostra as dificuldades enfrentadas para se obter tal domínio e para lidar com a amplitude e a diversidade das áreas de conhecimentos nos diferentes cursos ofertados pela instituição.

Para conseguir dar conta disso, parece haver uma tendência de se tomar as experiências práticas como referências para se verem no processo de construção de uma profissionalidade “por alimentar uma perspectiva de atuação e reflexão muito limitada sobre a prática do que se realiza dentro das quatro paredes das salas de aulas” (CRUZ, 2017, p. 168).

Os pedagogos docentes apontaram situações complexas e incidentes da prática educativa que poderiam ser melhor contornadas se a formação continuada oferecida pelo IFB não se apresentasse quase inexistente.

Observamos por meio das falas dos entrevistados que para a construção de sua profissionalidade na EPT no contexto do IFB, eles reconhecem o valor da formação inicial, como também dos grupos de estudos e projetos de pesquisa e extensão realizados nela. Os docentes também sentem necessidade de um programa de formação continuada que , possibilite grupos de discussão e o compartilhamento de diferentes experiências e vivências no exercício docente na EPT.

Assim, os elementos que conduzem a profissionalidade do pedagogo docente na EPT no contexto do IFB, extraídos por meio da análise entre os dados da coleta empírica e do nosso referencial, nos levaram às seguintes categorias: precarização; ambiguidade; contradição; insegurança; dificuldade; polivalência; intensificação; sobrecarga; tempo; desafio; fragmentação; isolamento; desprofissionalização, mas também as categorias: reconhecimento; valorização; satisfação; prazer. Tais categorias partem da interação entre os aspectos de regulação social da profissão e das formas subjetivas com que o sujeito se faz professor, resultando na constituição da profissionalidade docente como atividade que tem finalidades no contexto do trabalho dos pedagogos docentes do IFB. Com base no estudo de Cruz (2017), essa profissionalidade pode ser analisada nos âmbitos: da regulação da formação, do exercício profissional e dos processos de objetivação e subjetivação daquele que vivencia tal regulação social.

Sobre a regulação social da profissão, reconhecemos como as políticas educacionais e institucionais influenciam a constituição da profissionalidade docente dos pedagogos, e que o formato de divisão entre o ensino técnico e o ensino de estudos gerais ou propedêuticos que, por sua vez, separam o que seriam os conhecimentos ditos técnicos dos conhecimentos pedagógicos, por vezes, não proporciona a autonomia do pedagogo docente. Isso somado também às formas de controle formal das atividades docentes, que, inclusive, dificultam as diversas tentativas do estímulo, da valorização e do reconhecimento do trabalho coletivo e interdisciplinar, apesar de nos documentos internos formais constarem as bases teóricas do currículo integrado.

O exercício profissional se configura no contexto da proposta educacional de verticalização com a tríade ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva de formação politécnica, o que dificulta o trabalho do pedagogo docente; além disso, outros fatores como a falta de acolhimento para se entender o que é a instituição e a diversificação de seu trabalho, bem como a má distribuição da carga horária, o trabalho além da docência e o tempo de planejamento das atividades docentes acabam causando a condição de intensificação do trabalho.

As formas subjetivas (objetivação e subjetivação) entendidas no contexto do trabalho do pedagogo docente podem ser consideradas como a própria organização do trabalho pedagógico que os pedagogos realizam de forma individual, mas eles também procuram seus pares, quando possível, e também os professores de outras áreas do conhecimento. Há ainda a necessidade de uma formação continuada que favoreça a troca de experiência e de conhecimento teórico-prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação foi estruturada na perspectiva de compreender a construção da profissionalidade docente dos pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica ofertada pelo Instituto Federal de Brasília.

Para essa compreensão, procuramos descrever a história da educação profissional no Brasil, o que inclui a transformação das ETF, das EAF e de alguns CEFET em institutos federais, refletindo também acerca da evolução da formação do pedagogo no IFB. Procuramos também identificar os processos de inserção e a atuação do pedagogo docente no contexto da educação profissional e tecnológica e no âmbito do Instituto Federal de Brasília, analisar elementos da formação do pedagogo e suas relações com a profissionalidade docente na educação profissional e tecnológica e identificar e analisar elementos constituidores da profissionalidade docente do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica no IFB que se relacionam com a formação e a inserção na EPT.

Para a análise dos dados da entrevista, utilizamos a metodologia do núcleo de significação de Aguiar e Ozella (2013), nos quais encontramos 4 núcleos que compõem a construção da profissionalidade dos pedagogos docentes; são eles: 1) O Ingresso do pedagogo na docência na EPT no contexto do IFB; 2) O trabalho pedagógico em múltiplos níveis e modalidades como elemento configurador de seu trabalho na EPT; 3) Função docente: entre a realização e o desafio no trabalho docente do pedagogo no IFB; e 4) A articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB.

No primeiro núcleo, “O Ingresso do pedagogo na docência na EPT no contexto do IFB”, observamos as contradições entre a exigência e a demanda de trabalho do pedagogo docente no IFB. O pedagogo faz um concurso que não lhe exige o mestrado e o doutorado e quando começa a desenvolver o seu trabalho sente necessidade de uma formação que lhe propicie os conhecimentos necessários para seu trabalho na instituição. Ele constrói sua profissionalidade nessa ambiguidade na forma de ingresso, entre o mínimo necessário para o ingresso e as necessidades específicas que o cargo, na prática, impõe.

No segundo núcleo, “O trabalho pedagógico em múltiplos níveis e modalidades como elemento configurador de seu trabalho na EPT”, inferimos que os pedagogos docentes têm dificuldade em trabalhar com a proposta de verticalização, visto que o trabalho docente se caracteriza pela sua diversificação, sendo que ao mesmo tempo em que o professor do Instituto Federal tem as atribuições e responsabilidades com os diferentes níveis e

modalidades, precisa gerenciar as relações com diferentes faixas etárias, em níveis e objetivos diferentes, também assumindo a função de gestor e pesquisador.

Nesse sentido, o trabalho do pedagogo docente no IFB se encontra polivalente e intensificado. Intensifica-se a atuação do professor no campo educacional, havendo, portanto, o aperfeiçoamento de instrumentos e técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares. Além das atividades da docência, as realizadas em sala de aula, os docentes também realizam atividades de manutenção do ensino, de pesquisa, de planejamento e de desenvolvimento das atividades docentes, além de apoio ao ensino, excedendo ainda mais o tempo estabelecido pela instituição, que para os entrevistados é insuficiente.

Nessa situação os pedagogos docentes constroem sua profissionalidade com marcas de precarização e intensificação do trabalho, com autonomia restrita para executar suas atividades, atendendo ao que é estabelecido pela instituição, diante da insuficiência de tempo para desenvolver suas atividades docentes, sentindo-se sobrecarregados com sua grande demanda.

No terceiro núcleo “Função docente: entre a realização e o desafio no trabalho docente do pedagogo no IFB”, observamos que os pedagogos docentes tentam construir sua profissionalidade docente em meio aos desafios encontrados na complexidade na realização do seu trabalho e na falta de acolhimento e de integração da instituição. Encontramos que a instituição ainda carece de trabalho coletivo e integrado dos docentes para que a profissionalidade seja construída para a melhoria do exercício profissional daqueles que atuam na EPT. Talvez uma solução apontada para essa questão fosse formalizar o horário de planejamento coletivo como parte integrante da carga horária docente.

Porém, mesmo diante de tantos obstáculos ou dificuldades, os pedagogos docentes se sentem satisfeitos pela estabilidade financeira proposta pela instituição e também pelo reconhecimento dos alunos e da gestão, que os procuram pela valorização dos conhecimentos pedagógicos que carregam de sua formação e seu compromisso com a educação, apegam-se, ainda, ao prazer pela docência.

No quarto núcleo “A articulação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência no IFB”, verificamos que a formação inicial realizada pelos entrevistados, apesar de não aprofundar na temática sobre educação profissional e tecnológica, possibilitou aos docentes o conhecimento da docência e as vivências em grupos de pesquisas que foram importantes para a atuação deles no IFB. Além disso, os entrevistados lamentam quanto os processos de formação continuada que têm vivenciado no IFB, questionando que eles não se

adequam à demanda do trabalho docente na instituição. Os pedagogos docentes esperam por uma formação que integre as práticas de formação inicial e continuada, possibilitando um tempo adequado para a realização de troca de experiências entre os colegas dentro do espaço escolar.

Dessa forma, o pedagogo docente constrói sua profissionalidade no IFB como um profissional polivalente, multifuncional, que tem uma posição política dentro do instituto no sentido de sensibilizar os processos educacionais, além de também ser reconhecido pelo seus conhecimentos pedagógicos, contribuindo muito com a formação dos professores e dos alunos. Para dar conta de seu trabalho, geralmente, aprofunda seus estudos, busca qualificação e trabalho coletivo e interdisciplinar a fim de superar a visão tecnicista e fragmentada do trabalho pedagógico, o que lhe exige mais tempo de planejamento, acúmulo de tarefas e sobrecarga de trabalho.

Por fim, e sem a pretensão de dar por concluídas as ideias discutidas, afirmamos, com base nas aproximações teóricas e empíricas realizadas neste estudo, que a profissionalidade dos pedagogos docentes do IFB ocorre em meio a muitos desafios. Muitas dificuldades foram encontradas, desde a falta de uma formação que contemple a real condição do trabalho docente na instituição, ao ingresso e à condição de trabalho.

No entanto, apesar dos desafios encontrados, os pedagogos docentes buscam a compreensão do significado de seu trabalho tentando encontrar melhores condições objetivas ou lutando por elas. Assim, constroem sua profissão a partir da resistência frente às influências negativas.

De acordo com os estudos levantados neste trabalho, fazem-se necessários, ainda, estudos referentes a uma compreensão mais profunda sobre, por exemplo, a formação continuada como meio de superação da dicotomia entre a formação inicial e a necessidade de novos conhecimentos para o trabalho nos IFs, a importância dos conhecimentos pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho docente nos IFs, a solidão como parte do trabalho docente dos pedagogos no IFB, dentre outros que reforcem o reconhecimento da profissão de professor e ampliem o debate sobre a profissionalidade docente.

Por fim, diante das sugestões de pesquisa apresentadas, fica o incentivo de lutar por uma constituição da docência devidamente valorizada, pela qualidade do trabalho docente e pela qualidade da educação, na criação de espaços democráticos para a formação integral do sujeito, tendo por base o sujeito enquanto um ser social, histórico e transformador.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. F. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2019.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.
- ALVES, C. S. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia de São Paulo, 2012.
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **Constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Trabalhos [...]** São Paulo: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3027-int.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.
- ANDERI, E. G. C. **A Constituição da Profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do Pibid**. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2017.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BAZZO, V. L. *et al.* Docência como base e identidade do curso de pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Anais [...]** Cidade do México: RED Estrado, 2017. Tema: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización.
- BOING, L. A. A profissionalização docente. In: JORNADA PEDAGÓGICA DO GRUPO ESCOLAS RIO, 8., jan. 2002, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 2002. Disponível em: www.pedroarrupe.com.br. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. *In*: INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS, RC52, 2000. **Anais** [...] Lisboa, Portugal, 2000.

BARISI, G. La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie. *In* : L'EMPLOI enjeux économiques et sociaux : Colloque de Dourdan. Dourdan, Paris, França : François Maspero, 1982. p. 379-394.

BRANDT, A. G. *et al.* O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO**, Brasília - DF, v. 3 n. 1, jan./jul. 2014.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União: Seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937, p. 22359.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7760

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909, p. 6975.

BRASIL. Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 14 fev. 1964. p. 1433

BRASIL. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 22 maio 1967. p. 5543

BRASIL. Decreto nº 82.711, de 23 de novembro de 1978. Dispõe sobre a transferência do Colégio Agrícola de Brasília para o Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 24 nov. 1978. p. 18922

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. p. 7929

BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 24 jan. 1942a. p. 1231

BRASIL. Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 09 fev. 1942. p. 1997.

BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 11 fev. 1969. p. 1409

BRASIL. Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 10 jun. 1969. p. 4881

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 17 fev. 1959. p. 3009

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 29 nov. 1968. p. 10369

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 04 jul. 1978. p. 10233

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 07 fev. 2006. p. 1

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 26 out. 2007. p. 2

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 30 dez. 2008. p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987... **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 31 dez. 2012. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, 18 dez. 2009, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 16 maio 2006, p. 11.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, ano 13, n. 10, p. 120-132, jul. 2011.

CANALI, H. H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. *In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO*, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010. Tema: Trabalho, Política e Formação Humana em Marx. Disponível em: www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducativa/canali.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

CARRIJO, C. R. S.; CRUZ, S. P. S.; SILVA, K. A. C. P. O trabalho do Pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas análises. *In: COLÓQUIO NACIONAL*, 3., 2015, Natal. **Anais [...]** Natal, RN: IFRN: 2015. Tema: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional.

CARRIJO, C. R. S.; CRUZ, S. P. S.; SILVA, K. A. C. P. O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal/RN, v. 2, n. 11, p. 2-12, abr. 2016.

CARVALHO, I. A. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **Revista HOLOS**, ano 30, v. 2, p. 65-74, mar. 2014.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. de M. Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Um Diálogo com as Faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-908, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

CHAMON, C. S.; NASCIMENTO, A. Organização do acervo histórico do CEFET-MG: fontes para história da educação profissional no Brasil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 7., 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá, MT: SBHE, 2013. Tema: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil.

COELHO, I. M. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. *In: COELHO, I. M. Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia*. Brasília: INEP, 1986. p. 9-15. v. 2.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, S. P. S. **Professor Polivalente: Profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-398, maio/ago. 2012.

CRUZ, S. P. S.; VITAL, T. R. S. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. **HOLOS**, v. 2, p. 37-46, mar. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLASCO, 2005.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

CURADO SILVA, K. A. P. C. D.; NUNES, D. D. F. **Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira**. In: SOUZA, R. C. C. R. D.; MAGALHÃES, S. M. O. Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 131-150.

DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. **Sociologie du travail**, Paris, v. 29, n. 1, p. 59-69, 1987.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 4.506, de 26 de dezembro de 1978. Incorpora o Colégio Agrícola de Brasília à Rede de Ensino Oficial do Distrito Federal, aprova o Regimento do Educandário e da outras providencias. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1. Brasília, DF, 27 dez. 1978.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educação em Revista**, Curitiba, n. spe_1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUBAR, C. **A socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBOC, M. J. O.; SANTOS, S. M. M. A construção da profissionalidade: um olhar sobre o saber dos professores no exercício da profissão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2005. Tema: Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. v.7

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 91-108, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124. (Coleção Ciências da Educação).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERRETTI, Celso João. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. In: KUENZER, Acácia Zeneida *et al.* **Educação profissional**: desafios e debates. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 69-105. (Coleção Formação Pedagógica).

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1961.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FREIRE, E. de C. Mulher no magistério: uma história de embates entre o espaço público e o espaço privado. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul./dez. 2011.

FRIGOTTO, G. Concepções e Mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100- Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa Em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó-SC: Editora Argos. 2012.

GATTI, A.; BARRETO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, V. L. J. A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 567 - 586, jun. 2015.

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P.E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.

HOYLE, E. Professionalization and de-professionalization in education. *In*: HOYLE, E.; MEGARRY, J. (org.). **World yearbook of education 1980: the professional development of teachers**. Londres: Kogan Page, 1980. p. 42-56.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018**. 2014. Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3933/Plano_de_Developimento_Institucional_2014_2018_IFB.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). **Resolução n.º 005/2016 - RIFB**. Estabelece a distribuição da carga horária didática semanal dos docentes do IFB por tipo de atividade e dá outras providências.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2019.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.): **A Intensificação do Trabalho Docente**: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LANTHEAUME, F. Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o belo trabalho desaparece e é preciso trabalhar de corpo e alma. **Fórum Sociológico**, Lisboa, n. 15-16, p. 141-156, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, C. de M. **Quem somos eu?** uma análise sobre a re-construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju. 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, São Cristóvão, 2015.

LOMBARDI, J.C. Educação e ensino em Marx. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 20 -42, 2010.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez., 2004.

MACHADO, L. R. S. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 347-362.

MAIA, E. M.; GARCIA, R. L. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 23 nov. 2018.

MARTINS, F. B. M.; CRUZ, S. P. S. O currículo do curso de Pedagogia e a formação para a docência na educação profissional e tecnológica. In: COLÓQUIO NACIONAL, 5.;

COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2019, Natal. **Anais [...]** Natal, RN: IFRN, 2019.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Livro primeiro, v. 1.

MEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

MIRANDA, K. A. **As transformações contemporâneas no trabalho docente**: recuperação em sua natureza e seu processo de trabalho. *In*: SIMPÓSIO DA REDESTRADO. REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006.

MOREIRA, K. A.; MEDEIROS NETA, O. M. A precarização e flexibilização do trabalho do pedagogo: um olhar a partir das diretrizes curriculares nacionais. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1., 2017, Natal. **Anais [...]** Natal, RN: IFRN, 2017. Tema: A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional.

MORGADO, J.C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NUNES, V. G. C.; HENRIQUE, A. L. S. Pedagogos e docentes não licenciados: diálogos formativos no cenário da educação profissional e tecnológica. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1., 2017, Natal. **Anais [...]** Natal, RN: IFRN, 2017. Tema: A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional.

OLIVEIRA, B. C. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

PACHECO, E. M. (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Fundação Santilana, Ed. Moderna, 2011.

PAGANINI DA SILVA, E. **A profissionalização docente: identidade e crise**. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília-DF, abr. 2019.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, K. M. **Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de atualização pedagógico-didática como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária**. 2008. 347 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2008.

RANGEL, C. A.; CANELLO, J. **Cartilha do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal**. Piauí: UFPI, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/apodi/arquivos/cartilha-carreira-docente>. Acesso em: 26 jan. 2019.

REIS MONTEIRO, A. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação**. Portugal: Porto Editora, 2008. (Coleção Panorama, n. 9).

RIBEIRO, Jacira Chaves. **Formação continuada e trabalho pedagógico: o caso de uma professora egressa do curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização-PIE**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 [4]. p. 47-74, 16 fev. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38722/20251>. Acesso em: 12 nov. 2019.

RODRIGUES, M. F. **Da Racionalidade Técnica à “nova” epistemologia da Prática: A proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>. Acesso em: 20 out. 2019.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances - estudos sobre educação**, ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- ROSSO, S. D. **Mais Trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- SARMENTO, M. J. **Profissionalidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40).
- SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHEIBE, L. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. *In:* GUIMARÃES, V. S. **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas: Papyrus, 2006.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.
- SEGENREICH, S. C. D. Relação ensino de graduação e pesquisa: políticas públicas e realidades institucionais. *In:* SGUISSARDI, V.; SILVA, JR, J. R. (org.). **Educação superior:** análise e perspectivas. São Paulo: Xamã, 2001.
- SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas: Autores associados, 1999.
- SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SILVA, K. A. C. P. C. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia:** realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292 f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- SOUZA, C. R.; CRUZ, S. P. S.; SILVA, K. A. P. C. C. O trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: algumas análises. *In:* COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PNE (2014-2024), 3., 2015, Natal. **Anais [...]**, 2015. v. 1. p. 1-10.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TÁVORA, Luciana *et al.* Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o apoio à inovação tecnológica: análise e recomendações. *In: CONGRESSO LATINO-IBEROAMERICANODE GESTÃO DA TECNOLOGIA –ALTEC, 16., 2015, Porto Alegre. Anais [...]* Porto Alegre, RS: ALTEC, 2015. Tema: Inovação para além da tecnologia.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUPPY, M. I. N. A educação profissional. *In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). Organização do ensino no Brasil - níveis e modalidades na Constituição e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, _____, RG n.º _____, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido pela pesquisadora Fernanda Bezerra Mateus Martins a respeito da pesquisa sobre “A construção da profissionalidade docente dos pedagogos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, bem como foi-me assegurada a preservação total da minha identidade. Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome (opcional) _____ Sexo () M () F

Ano de Nascimento ou idade _____

Campus que atua _____

E-mail: _____

Telefone _____

Situação funcional

() Professor(a) efetivo

() Professor(a) temporário

() Professor(a) substituto

2) PERFIL

2.1) Formação Acadêmica

Graduação

Curso: _____

Ano de conclusão _____

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Pós-graduação

Curso: _____

Ano de conclusão _____

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Pós-graduação

Curso: _____

Ano de conclusão _____

Instituição: _____ Pública () Privada ()

Pós-graduação

Curso: _____

Ano de conclusão _____

Instituição: _____ Pública () Privada ()

2.2) Experiência Profissional

Quanto tempo que atua na área de educação? _____

Que experiências você possui na área de educação?

Quanto tempo atua no IFB? _____

Qual foi o ano que você realizou o concurso do IFB? _____

Exerce ou já exerceu alguma função no campus onde trabalha? _____

Em quais níveis, modalidades e programas você atua:

- () Formação Inicial e Continuada (FIC)
- () EaD
- () Pronatec
- () Proeja
- () Ensino Médio Técnico Integrado
- () Ensino Médio Técnico Subsequente
- () Ensino Médio Técnico Concomitante
- () Graduação - Licenciatura Graduação - Tecnólogo
- () Graduação - Bacharelado
- () Pós-Graduação – Especialização

Outros: _____

Quantos componentes curriculares (disciplinas) você leciona neste semestre?

No IFB você realiza ou já realizou as atividades de:

Pesquisa () sim () não

Extensão () sim () não

Publicação de artigos () sim () não

Se não, por quê?

3) QUESTÕES

- a) Por que escolheu fazer o concurso para docente no IFB?
- b) Quando realizou o concurso para o IFB, qual conhecimento você tinha sobre as atribuições do cargo?
- c) Com base nas atribuições e atuações docentes do pedagogo, como você avalia a exigência da titularidade para trabalhar como docente na instituição?
- d) Durante a formação inicial, quais conhecimentos e processos formativos você julga terem sido importantes para a sua atuação docente no IFB?
- e) Quais foram as dificuldades e facilidades que você encontrou ao lecionar na instituição?
- f) Em que você se apoiou ou apoia para aprimorar seu trabalho docente na educação profissional no contexto do IFB? Sentiu necessidade de alguma formação continuada específica? Sim ou não? Quais? Por quê?
- g) Como você avalia a distribuição da carga horária do docente?
- h) Quais as especificidades do trabalho docente do pedagogo no IFB?
- i) Que elementos você considera como fundamentais para o trabalho do pedagogo docente no IFB?
- j) Considerando as possibilidades de atuação do pedagogo docente, como você avalia as atividades de gestão para a constituição do seu trabalho? (participação em reuniões, comissões, atividades administrativas)
- k) Como você percebe o reconhecimento do seu trabalho por parte da gestão, pelos alunos e demais professores de outras áreas de atuação?

- l) Você considera que as ações desenvolvidas pelo sindicato têm contribuído com a sua formação e profissionalização docente? Por quê?
- m) Como você avalia sua relação com o técnico pedagogo na instituição?
- n) Em algum momento, já pensou em desistir da docência no IFB? Por quê?
- o) Complete a frase: Ser pedagogo docente do IFB é ... ?

ANEXO A - RESOLUÇÃO N° 005/2016/CS – IFB**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
RESOLUÇÃO N.º 005/2016/CS – IFB

Estabelece a distribuição da carga horária didática semanal dos docentes, por regime e atividades, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB.

O Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Brasília, nomeado pelo Decreto de 05 de maio de 2015, publicado no Diário Oficial da União de 06 de maio de 2015, em observância ao disposto no §1º do art. 10 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e em conformidade com o disposto no inciso IX, art. 10, do Estatuto do IFB,

CONSIDERANDO a Constituição Federal de 1988;

CONSIDERANDO a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990;

CONSIDERANDO a Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993;

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

CONSIDERANDO a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008;

CONSIDERANDO a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008;

CONSIDERANDO o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987;

CONSIDERANDO o Decreto nº 5.773, de 08 de maio de 2006;

CONSIDERANDO a Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987,

CONSIDERANDO a necessidade de alterações na Resolução nº 024, de 20 de outubro de 2009; e

CONSIDERANDO a decisão do Conselho Superior do IFB, na 35ª reunião ordinária, ocorrida em dia 16 de fevereiro de 2016.

R E S O L V E:

Art. 1º Aprovar a distribuição da carga horária docente de efetivos, substitutos, e temporários por regime de trabalho e atividades, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, conforme dispositivos a seguir:

Parágrafo único. Os casos não previstos no caput desse artigo serão regidos por regulamento próprio.

Art. 2º O docente do IFB planeja e executa suas atividades orientado semestralmente pelo Plano Individual de Trabalho – PIT (Apêndice I), contendo a distribuição da carga horária semanal, com possibilidade de ajustes durante o semestre, no qual constarão especificadamente as atividades de pesquisa, inovação, extensão e/ou formação continuada dentro do horário de funcionamento dos *campi* do IFB. A comprovação da execução das atividades docentes é feita pelo Relatório Individual de Trabalho – RIT (Apêndice II).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

§ 1º O Plano Individual de Trabalho - PIT (Apêndice I), deverá estar atualizado, e o quadro com resumo semanal das atividades docentes publicado pela Coordenação Geral de Ensino no sítio do IFB.

§ 2º Para atender às necessidades da Instituição e em comum acordo entre as partes (docente, *campus* de origem e *campus* de destino), o docente poderá exercer suas atividades em mais de *um Campus* do IFB, desde que não haja prejuízo das atividades do *campus* de lotação, devendo ser aprovadas no colegiado de curso, com anuência do superior imediato

§ 3º De forma esporádica é facultado ao docente, quando autorizado, exercer atividades fora do horário de funcionamento dos *Campi* do IFB.

§ 4º Não serão consideradas no PIT as atividades não contempladas nessa resolução, observando-se os casos previstos na legislação vigente. Caberá à diretoria de ensino, pesquisa e extensão solucionar os casos omissos.

Art. 3º O Plano Individual de Trabalho - PIT será apresentado semestralmente, na primeira quinzena letiva, para o Coordenador do Colegiado de Área/Curso ou chefia imediata. Após o parecer do Coordenador do Colegiado de Área/Curso ou chefia imediata, encaminha-se para a coordenação de Pesquisa e Extensão para parecer. Posteriormente encaminha-se para homologação e publicização pela Coordenação Geral de Ensino.

§ 1º O acompanhamento da execução do PIT será feito pela chefia imediata.

§ 2º Da não homologação, caberá pedido de reconsideração à Direção de Ensino Pesquisa e Extensão, no prazo de 7 dias corridos.

§ 3º A Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão avaliará a impugnação e decidirá sobre a homologação no prazo de 15 dias corridos.

§ 4º Mantida a não homologação, o PIT deverá ser reformulado pelo docente, que deverá entregá-lo em 7 dias corridos.

§ 5º O docente que passar a integrar o quadro de servidores do *campus* após o início do período letivo deve entregar, sob orientação da Coordenação Geral de Ensino, o Plano Individual de Trabalho Docente (PIT) em até 30 dias corridos após a entrada em exercício.

Art. 4º O Relatório Individual de Trabalho - RIT será apresentado semestralmente, na primeira quinzena letiva do semestre subsequente, para o Coordenador do Colegiado de Área/Curso ou chefia imediata. Após o parecer do Coordenador do Colegiado de Área/Curso ou chefia imediata, encaminha-se para a coordenação de Pesquisa e Extensão para parecer. Posteriormente encaminha-se para homologação pela Coordenação Geral de Ensino.

§ 1º Da não homologação acompanhada de parecer circunstanciado, caberá pedido de reconsideração à Direção de Ensino Pesquisa e Extensão, no prazo de 7 dias corridos.

§ 2º A Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão avaliará a impugnação e decidirá sobre a homologação no prazo de 15 dias corridos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

§ 3º Mantida a não homologação, o RIT deverá ser reformulado pelo docente, que deverá entregá-lo em 7 dias corridos.

Art. 5º A aprovação e homologação do PIT e do RIT servem como controle de frequência e atividade docente.

Art. 6º O docente do IFB contratado em regime de trabalho de 40 horas semanais em tempo integral, e 40 horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva deverá ter sua carga horária semanal distribuída em dois turnos diários consecutivos, de acordo com os seguintes tipos de atividades:

- I - Aula (A): mínimo de 8 horas e máximo de 15 horas;
- II - Manutenção do Ensino (ME): 8 horas;
- III - Apoio ao Ensino (AE): mínimo de 5 horas e máximo de 12 horas; e
- IV - Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF): Até 12 horas.

§ 1º Excepcionalmente e em comum acordo com o docente, os turnos de trabalho poderão ser flexibilizados.

§ 2º Serão especificados os dias e horários no quadro resumo do PIT, apenas as atividades referentes a Aula (A) e Apoio ao Ensino (AE), totalizando o mínimo de 20 horas semanais. As atividades de Manutenção do Ensino (ME) e Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF) serão registradas no PIT e comprovadas no RIT.

§ 3º Das atividades de Apoio ao Ensino (AE) o docente deverá fazer no mínimo 2 horas de atendimento ao Aluno, e o mínimo de 2 horas de reuniões.

§ 4º O professor que atue no ensino médio integrado, deverá contabilizar uma hora de planejamento coletivo.

§ 5º A conversão de horas em horas/aula será realizada de acordo com os parâmetros estabelecidos em cada plano de curso.

§ 6º A distribuição das horas de Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF), bem como o fluxo de aprovação das mesmas, serão regulamentadas em dispositivo específico.

§ 7º O docente em Cargo de Direção (CD), em Função Gratificada (FG), ou em Função de Coordenação de Curso (FCC) poderá ministrar até o limite máximo de 08 (oito) aulas observadas as necessidades do IFB, desde que não haja comprometimento do perfeito exercício do cargo ou função, ficando dispensado das demais atividades previstas no Art. 6º desta Resolução:

I - Excepcionalmente, nos casos em que as aulas excedentes a 08 horas, não puderem ser realocadas, não se aplica disposto no *caput* do parágrafo.

§ 8º Para o caso de docentes em exercício de cargo de direção CD1 e CD2 (Reitor, Pró-Reitor e Diretor Geral de *Campus*) poderá ser contratado um professor substituto.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Art. 7º O docente do IFB contratado em regime de trabalho de 20 horas semanais deverá ter sua carga horária semanal distribuída em um único turno diário, de acordo com os seguintes tipos de atividades:

- I - Aula (A): mínimo de 8 horas e máximo de 10 horas;
- II - Manutenção do Ensino (ME): 4 horas;
- III - Apoio ao Ensino (AE): mínimo de 2 e máximo de 4 horas; e
- IV - Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF): 4 horas.

§ 1º Excepcionalmente e em comum acordo com o docente, o turno único de trabalho poderá ser flexibilizado para dois turnos de trabalho, consecutivos ou não.

§ 2º Serão especificados os dias e horários no quadro resumo do PIT, apenas as atividades referentes a Aula (A) e Apoio ao Ensino (AE), totalizando o mínimo de 12 horas semanais. As atividades de Manutenção do Ensino (ME) e Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF) serão registradas no PIT e comprovadas no RIT.

§ 3º Das atividades de Apoio ao Ensino (AE) o docente deverá fazer no mínimo 1 hora de atendimento ao Aluno.

§ 4º O professor que atue no ensino médio integrado, deverá contabilizar uma hora de planejamento coletivo.

§ 5º O fluxo de aprovação das horas de Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF) será regulamentado em dispositivo específico.

§ 6º A conversão de horas em horas/aula será realizada de acordo com os parâmetros estabelecidos em cada plano de curso.

Art. 8º São consideradas Aulas (A) as unidades de tempo com intencionalidade pedagógica, dedicadas ao processo de ensino e aprendizagem, presenciais ou a distância em qualquer modalidade e nível de ensino tais como:

- I - Aulas teóricas;
- II - Aulas práticas;
- III - Aulas de laboratório; e
- IV - Aulas de campo.

Parágrafo único. Excepcionalmente quando o número de Aulas (A) for inferior ao mínimo previsto para o regime de trabalho, poderá haver a complementação da carga horária didática com atividades no âmbito das Atividades de Apoio ao Ensino (AE).

Art. 9º São consideradas Atividades de Manutenção ao Ensino (ME) as ações didáticas do docente relacionadas com:

- I - Estudos e preparação de aulas e avaliações;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

II - Correção e registro de atividades de ensino;

III - Elaboração de materiais; e

IV - Planejamento.

Parágrafo único. As Atividades de Manutenção do Ensino (ME) poderão ser desenvolvidas em local e horário de livre escolha do docente.

Art. 10 São consideradas Atividades de Apoio ao Ensino (AE) as ações do docente relacionadas com:

I - Reuniões ordinárias;

II - Comissões;

III - Atividades administrativas e de representação;

IV - Apoio técnico para qualificação profissional;

V - Apoio à produção intelectual: acadêmica, científica, artística, cultural, esportiva ou técnica/tecnológica e de inovação;

VI - Supervisões, orientações e atendimento a alunos em atividades de: ensino, estágio, aprendizagem, laboratório, monografia e monitoria; e

VII - Planejamento coletivo, conforme previsto no § 4º dos artigos 6º e 7º.

§ 1º O horário de atendimento obrigatório aos estudantes deverá ocorrer nas dependências do *Campus*, em local, hora e modalidade aprovados pelo Colegiado de Área/Curso, registrados na Coordenação do Curso ao qual o (a) estudante está vinculado e publicados com ampla divulgação.

§ 2º Resguardados os horários mínimos de atendimento ao aluno e reuniões conforme parágrafo 3º do Art. 6º e parágrafo 3º do Art. 7º dessa resolução, a distribuição das horas de Apoio ao Ensino (AE), bem como o fluxo de aprovação das mesmas, serão regulamentadas em dispositivo específico.

Art. 11 São consideradas atividades de Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF) as ações indissociáveis do ensino que objetivem adquirir, produzir e disseminar conhecimentos.

§ 1º Para a caracterização de uma atividade de pesquisa e inovação é requisito necessário produção:

I - Intelectual;

II - Acadêmica;

III - Científica;

IV - Artística;

V - Cultural;

VI - Esportiva;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

VII - Técnica/tecnológica; e

VIII - De inovação.

§ 2º Para caracterização de uma atividade de extensão é requisito necessário desenvolver ações de articulação com a sociedade que sejam:

I - Científica;

II - Artística;

III - Cultural;

IV - Esportiva;

V - Técnica/tecnológica; e

VI - De inovação.

§ 3º Para caracterização de uma atividade de Formação Continuada é requisito necessário:

I - Estar matriculado em curso de pós-graduação ou aperfeiçoamento em qualquer nível e modalidade;

II - Participação em treinamento institucional; e

III - Participação em curso a serviço.

§ 4º As atividades de PIEF deverão atender pelo menos um dos critérios:

I - Vínculo com a área e/ou o eixo tecnológico objeto do concurso docente;

II - Vínculo com áreas de formação do docente;

III - Vínculo com os Eixos Tecnológicos do Instituto Federal de Brasília; e

IV - Vínculo com programas de pós-graduação aprovados pela CAPES.

Art. 12 As horas relativas às atividades de Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF) quando não forem alocadas, serão substituídas por Aulas (A) e/ou Atividades de Apoio ao Ensino (AE), em atendimento às necessidades do IFB, de acordo com a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§ 1º Para o docente contratado sob o regime de 40 horas semanais ou 40 horas semanais com dedicação exclusiva, o limite máximo da carga horária em sala de aula será de 20 horas.

§ 2º Para o docente contratado sob o regime parcial de 20 horas semanais, o limite máximo da carga horária em sala de aula será de 12 horas.

§ 3º A pedido do docente a carga horária de pesquisa e inovação, extensão e/ou formação continuada poderá ser menor do que o previsto no inciso IV dos artigos 6º e 7º.

§ 4º Nos casos de docentes em regime de trabalho de 40 horas ou Dedicação Exclusiva que não tenham horas de PIEF e sua carga horária de aula for maior ou igual a 16 horas, serão atribuídas 12 horas de ME. As horas restantes irão para o AE.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

§ 5º Nos casos de docentes em regime de trabalho de 20 horas que não tenham horas de PIEF e sua carga horária de aula for maior ou igual a 11 horas, serão atribuídas 6 horas de ME. As horas restantes irão para o AE.

Art. 13 Esta resolução deve ser obrigatoriamente revista num prazo de 12 meses à partir da data de sua publicação.

§ 1º Esta resolução deve ser revista preferencialmente conforme cronograma sugerido no apêndice III dessa resolução.

§ 2º A revisão obrigatoriamente contemplará as atividades constantes nos incisos I a IV do Art. 6º desta resolução e os critérios de atribuição de horas a essas atividades.

Art. 14 Os casos omissos serão avaliados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e deliberados pelo Conselho Superior.

Art. 15 Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua assinatura, revogando-se as disposições em contrário.

Brasília, 01 de março de 2016.

Original assinada
WILSON CONCIANI
Presidente do Conselho Superior do IFB



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
APÊNDICE I

Plano Individual de Trabalho Docente - PIT

CONSELHO SUPERIOR - RESOLUÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO REGIME DE TRABALHO DO DOCENTE - Resolução IFB n. 05/2016

Distribuição das Atividades por Regime de Trabalho

Semestre 1/2016

Profº Fulano de Tal

Regime de trabalho: () Dedicado Exclusivo () 40h () 20h

SIAPÉ: XXXXX

Coordenador de área/Curso: Ciclano de Tal

Coordenador de Pesquisa e Extensão: XXXX de Tal

Data: XX/XX/2016

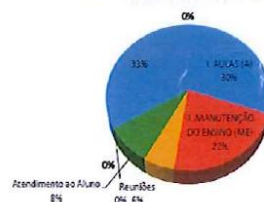
I. AULAS (A): unidades de tempo com intencionalidade pedagógica, dedicadas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como aulas teóricas, práticas, de laboratório ou de campo, presenciais ou a distância em qualquer modalidade a nível de ensino.	H/A	Horas
Componente Curricular 1:	4	3,33
Componente Curricular 2:	2	1,67
Componente curricular 3:	4	3,33
Componente curricular 4:	3	2,50
Componente curricular 5:		0,00
Componente curricular 6:		0,00
TOTAL	13	10,83

QUADRO RESUMO - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA	Horas
I. AULAS (A)	11
II. MANUTENÇÃO DO ENSINO (ME)	8
III. APOIO AO ENSINO (AE)	5
IV. PESQUISA, INOVAÇÃO, EXTENSÃO E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA (PIEF)	12
TOTAL GERAL	36

II. MANUTENÇÃO DO ENSINO (ME): ações didáticas do docente relacionadas com a preparação de aulas, estudos, elaboração de materiais, planejamento, avaliação, correção e registro de atividades de ensino.	Horas
Manutenção do Ensino	8
TOTAL	8

Profº Fulano de Tal

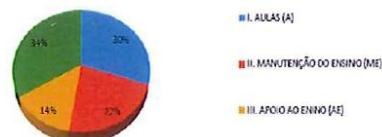
QUADRO DETALHADO - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA



III. APOIO AO ENSINO (AE): ações do docente racionalizadas como reuniões e dinâmicas; comissões; atividades administrativas e de representação; apoio técnico para qualificação profissional; apoio à produção intelectual acadêmica, científica, artística, cultural, esportiva ou técnica/tecnológica e de inovação; supervisões, orientações e atendimento a alunos em atividades de: ensino, estágio, aprendizagem, laboratório, monografia, monitória.	Horas
Reuniões	2
Atendimento ao Aluno	3
TOTAL	5

Profº Fulano de Tal

QUADRO RESUMO - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA



IV. PESQUISA, INOVAÇÃO, EXTENSÃO E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA (PIEF): ações indissociáveis do ensino que objetivem adquirir, produzir e disseminar conhecimentos.	Horas
	12
TOTAL	12
TOTAL A + AE	15,83
TOTAL GERAL	35,83

RESUMO SEMANAL DAS ATIVIDADES DOCENTE						
TURNO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MANHÃ						
TARDE						
NOITE						

LEGENDA: A Aula; AE Apoio ao Ensino

Observações:

Observações:

O Total Geral da carga horária não deve ultrapassar 20 ou 40 horas semanais de acordo com o regime de trabalho do docente. Considere os Art. 6º e 7º da Resolução IFB n. 05/2016

REGIME 40 H OU DE:

I. Aula (A): Mínimo de 8 horas e máximo de 15 horas;

II. Manutenção do Ensino (ME): 8 horas;

III. Apoio ao Ensino (AE): Mínimo de 5 horas e máximo de 12 horas;

IV. Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF): Até 12 horas.

Observações: A + AE deve totalizar o mínimo de 20 horas; das atividades de AE devem obrigatoriamente ser o mínimo de 2 horas para atendimento ao aluno, e o mínimo de 2 horas para reuniões; o limite máximo de A será de 20 horas; caso o docente não tenha horas de PIEF e sua carga horária de aula for maior ou igual a 16 horas, serão atribuídas 12 horas de ME e

REGIME 20 H:

I. Aula (A): Mínimo de 8 horas e máximo de 10 horas;

II. Manutenção do Ensino (ME): 4 horas;

III. Apoio ao Ensino (AE): Mínimo de 2 horas e máximo de 4 horas;

IV. Pesquisa, Inovação, Extensão e/ou Formação Continuada (PIEF): 4 horas.

Observações: A + AE deve totalizar o mínimo de 10 horas; das atividades de AE devem obrigatoriamente ser o mínimo de 1 hora para atendimento ao aluno; o limite máximo de A será de 12 horas; caso o docente não tenha horas de PIEF e sua carga horária de aula for maior ou igual a 11 horas, serão atribuídas 6 horas de ME e as horas restantes irão para o AE.

Profº Fulano de Tal

Coordenação Geral de Ensino: Beltrano de Tal

Coordenador de área/Curso: Ciclano de Tal

Coordenador de Pesquisa e Extensão: XXXX de Tal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
APÊNDICE II

RELATÓRIO INDIVIDUAL DE TRABALHO – RIT – *Campus* _____

Docente: _____

_____° SEMESTRE – Ano _____

ATIVIDADE	HORAS	RELATO
AULA (A)		
MANUTENÇÃO DO ENSINO (ME)		
APOIO AO ENSINO (AE)		
PESQUISA, INOVAÇÃO, EXTENSÃO E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA (PIEF)		

Prezado (a) Docente,

Solicitamos que preencha as atividades listadas na tabela acima observando que no campo RELATO deverão ser detalhadas todas as atividades desenvolvidas no semestre anterior, diante disso define-se:

AULA: unidades de tempo com intencionalidade pedagógica, dedicadas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: aulas teóricas, práticas, de laboratório ou de campo, presenciais ou a distância em qualquer modalidade e nível de ensino;

MANUTENÇÃO DO ENSINO: ações didáticas do docente relacionadas com a preparação de aulas, estudo, elaboração de materiais, planejamento, avaliação, correção e registro de atividades de ensino;

APOIO AO ENSINO: ações do docente relacionadas com: reuniões ordinárias; comissões; atividades administrativas e de representação; apoio técnico para qualificação profissional; apoio à produção intelectual: acadêmica, científica, artística, cultural, esportiva ou técnica/tecnológica e de inovação; supervisões, orientações e atendimento a alunos em atividades de: ensino, estágio, aprendizagem, laboratório, monografia, monitoria;

PESQUISA, INOVAÇÃO, EXTENSÃO E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA: ações indissociáveis do ensino que objetivem adquirir, produzir e disseminar conhecimentos.

OBS: deverão ser colocados no item PESQUISA, INOVAÇÃO, EXTENSÃO E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA apenas os projetos aprovados pela PRPI, PREX e PRDI.

 Coordenador de área/curso

 Docente

 Coordenador Geral de Ensino

 Coordenador de Pesquisa e Extensão



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

APÊNDICE III

Regras de composição da comissão responsável pela revisão desta resolução e sugestão de cronograma.

I. Quanto à composição da comissão de revisão:

A comissão de revisão da resolução que estabelece a distribuição da carga horária semanal de trabalho dos docentes do IFB será composta por:

- a. Pró-reitor de Ensino e seu suplente;
- b. Pró-reitor de Extensão e seu suplente;
- c. Pró-reitor de Pesquisa e Inovação e seu suplente;
- d. Um representante docente de cada campus e seu suplente; e
- e. Um representante do SINASEFE e seu suplente.

II. Quanto à escolha dos representantes docentes:

Os representantes docentes serão escolhidos para representarem seus respectivos *campi* em assembleia geral convocada pelos Diretores Gerais com no mínimo sete dias de antecedência, exclusivamente, para esse fim. A escolha será feita por aclamação.

III. Quanto à carga horária de trabalho na comissão:

Nos trabalhos, a Comissão observará o disposto na atual resolução que trata da distribuição da carga horária semanal de trabalho dos docentes do IFB, em especial o que diz o seu Art. 15º e os seus apêndices.

A portaria de nomeação da comissão atribuirá 8 horas semanais de trabalho aos membros da comissão durante seu período de vigência.

IV. Sugestão de cronograma de revisão desta resolução:

Convocação, pelos diretores gerais de assembleias para escolha dos representantes docentes de cada campus.	Até 22/02/16.
Escolha dos membros que comporão a comissão de revisão.	De 22/02/16 a 29/02/16.
Publicação da portaria com a comissão de revisão para reelaboração.	Até 03/03/2016.
Audiência pública no campus A, seguida de reunião da comissão.	De 03/03/16 a 01/04/16.
Audiência pública no campus B, seguida de reunião da comissão.	De 04/04/16 a 08/04/16.
Audiência pública no campus C, seguida de reunião da comissão.	De 04/04/16 a 08/04/16.
Audiência pública no campus D, seguida de reunião da comissão.	De 11/04/16 a 15/04/16.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Audiência pública no campus E, seguida de reunião da comissão.	De 11/04/16 a 15/04/16.
Audiência pública no campus F, seguida de reunião da comissão.	De 18/04/16 a 22/04/16.
Audiência pública no campus G, seguida de reunião da comissão.	De 18/04/16 a 22/04/16.
Audiência pública no campus H, seguida de reunião da comissão.	De 25/04/16 a 30/04/16.
Audiência pública no campus I, seguida de reunião da comissão.	De 25/04/16 a 30/04/16.
Audiência pública no campus J, seguida de reunião da comissão.	De 03/05/16 a 07/05/16.
Audiência Pública final em local a ser definido pela comissão.	De 03/05/16 a 07/05/16.
Reuniões finais da comissão para elaboração da minuta.	De 10/05/16 a 14/05/16.
Envio da minuta para a procuradoria.	01/06/16.
Reuniões de redação final da minuta.	De 23/06/16 a 30/06/16.
Reunião geral de apresentação da minuta para a comunidade.	01/08/16.
Envio da minuta para o Conselho Superior.	02/08/16.
Apreciação da minuta pelo conselho Superior.	16/08/16.
Publicação da resolução.	Até 30/08/16.