

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO – PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO  
FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS PALMAS: IMPLICAÇÕES PARA O  
TRABALHO DOCENTE**

**TATIANE PERATZ**

**Francisco Beltrão-PR  
2019**

**TATIANE PERATZ**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO  
FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS PALMAS: IMPLICAÇÕES PARA O  
TRABALHO DOCENTE**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para defesa de dissertação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Silveira Portelinha

**Francisco Beltrão-PR**

**2019**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

PERATZ, TATIANE

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS PALMAS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE / TATIANE PERATZ; orientador(a), Ângela Maria Silveira Portelinha, 2019.

112 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Organização do trabalho pedagógico. 2. Trabalho docente. 3. Formação continuada. 4. Institutos Federais. I. Portelinha, Ângela Maria Silveira. II. Título.

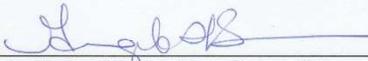
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TATIANE PERATZ**

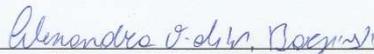
**TÍTULO DO TRABALHO:** A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS PALMAS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

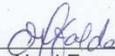
### COMISSÃO EXAMINADORA



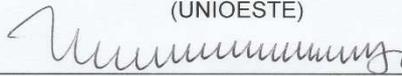
Ângela Maria Silveira Portelinha (Orientadora)  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão  
(UNIOESTE)



Alexandra Vanessa de Moura Backzinski  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão  
(UNIOESTE)



Mafalda Nesi Francischett  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão  
(UNIOESTE)



Márcia de Souza Hobold  
Universidade Federal de Santa Catarina  
(UFSC)

Francisco Beltrão, 28 de fevereiro de 2019

## AGRADECIMENTOS

Ao meu amado pai (*in memoriam*), que me ensinou que o certo é sempre o melhor caminho e que o caminho do bem é sempre o mais florido.

À minha amada mãe, que me ensinou a nunca desistir dos objetivos, por mais difícil que seja a jornada até eles.

Ao meu esposo e filha, que compreenderam minha ausência e meu distanciamento para que este trabalho pudesse ser realizado. Pelo apoio, incentivo diário e, principalmente, todo o amor e carinho nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, pelos ensinamentos, paciência, por ter acreditado em mim e contribuído para minha desconstrução e reconstrução diversas vezes.

A todos os professores que participaram de minha formação, meu agradecimento e admiração.

Enfim, aos meus amigos que, de uma forma ou outra, contribuíram para que essa etapa se tornasse mais leve.

*“Educar é crescer. E crescer é viver.  
Educação é vida no sentido  
mais autêntico da palavra.”*

*(Anísio Teixeira)*

## RESUMO

PERATZ, T. **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS PALMAS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**, 2019, 112 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

Esta investigação insere-se na linha de pesquisa “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, que investiga as inter-relações entre cultura e educação, formação de professores, processos educativos formais e não formais, em suas dimensões teórico-práticas, sociopolíticas e pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Francisco Beltrão. A temática desta pesquisa concentra-se na organização do trabalho pedagógico (OTP) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e tem como objeto o trabalho docente, especificamente no referente às implicações da OTP. A proposta decorre dos estudos e das pesquisas realizadas no grupo de pesquisa “Educação Superior, Formação e Trabalho Docente” (GESFORT) da qual a pesquisadora participa, bem como das experiências cotidianas como docente em um dos campi das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da necessidade de desvelar a realidade acerca dessa forma de organização de ensino. O objetivo da pesquisa é analisar as implicações da OTP para o trabalho docente no IFPR – Campus Palmas, na região sudoeste do estado do Paraná. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica com análise de documentos e de dados gerados via questionários, respondidos por docentes do campus de Palmas, profissionais que atenderam aos critérios estabelecidos pela investigação. As fontes utilizadas são leis federais, resoluções, normativas e portarias internas – IFs e IFPR. Nas análises, sobressai a categoria verticalização do ensino como a principal implicação para o trabalho docente e formação, uma vez que essa forma de OTP requer a atuação nos distintos níveis da educação – básica e superior. Com isso, uma segunda categoria surge, a formação de complementação pedagógica, visto que, nos IFs, constantemente ingressam servidores docentes não licenciados, que, conforme as Resoluções n.º 02/2015 (MEC) que trata, entre outras, das diretrizes para a formação de docentes para a atuação na educação básica e superior, e a Resolução n.º 06/2012 (MEC), que define as diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecem como formas e prazos para que os docentes em exercício nos IFs adquiram o grau exigido. Ademais, as discussões revelam contradições no que tange à OTP, ao trabalho docente e à formação para atuar na Educação Profissional. A primeira contradição emerge da intencionalidade na formação dos estudantes da instituição. Ao mesmo tempo que os prepara para atuar no mundo do trabalho, aponta para a formação cidadã. A segunda contradição revela-se durante a análise das resoluções 06/2012 e 02/2015 e no Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR), dado que ao docente são impostos prazos para o cumprimento da formação de complementação pedagógica ao mesmo tempo que impõem condições e determinam instituições ofertantes, o que significa que independe da escolha do docente, isto é, mesmo que esse possua condições e interesse em participar da formação, fica sujeito à possibilidade de haver ou não o curso de formação.

**Palavras-chave:** Organização do trabalho pedagógico. Trabalho docente. Formação continuada. Institutos Federais.

## ABSTRACT

PERATZ, T. **THE ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL WORK OF FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ – PALMAS' CAMPUS: IMPLICATIONS TO THE TEACHING WORK**, 2019, 112 p. Thesis (Master degree) Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

This research is part of the Program of Education offered by Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). It is included in the “Culture, Educational Processes and Teacher Education” research line, which aims to investigate the interrelations between culture and education, formal and non-formal educational processes in its theoretical-practical, sociopolitical and pedagogical dimensions. The theme of this research is centered on the organization of the pedagogical work of Instituto Federal do Paraná (IFPR). Its object of analysis is the teacher's work, specifically what refers to the implications of the organization of the pedagogical work. The purpose derives from the studies and the researches done by the research group called “Educação Superior, Formação e Trabalho Docente” (GESFORT) of which the researcher is part of. It also derives from the researcher's teaching experiences in one of the campuses of the Institutions of Professional, Technological and Science Education and from the need to unveil the reality of this teaching organization. The objective of the research is to analyze the implications of the organization of the pedagogical work to the teacher's work at IFPR – Campus Palmas, at the Southwest region of the State of Paraná. The methodology is based on the bibliographic research of documents and data obtained through questionnaires answered by the teachers of Campus Palmas. Federal laws, resolutions, norms and internal rules were the sources utilized. Through the analysis the vertical expansion of teaching stands out as the main implication for the teacher's work and education, since this form of organization of the pedagogical work requires action on the distinct levels of education. With that, the pedagogical education surges as a second category, since non-licensed teachers constantly join the institution. According to Ministry of Education's Resolution 02/2015, these teachers must take courses to obtain the required education to teach at the institution. The discussions show contradictions regarding the organization of the pedagogical and the teacher's work. It also shows contradictions regarding the teachers' education to work in the Professional Education. The first contradiction comes from the intentions on the education of the institution's students: they are prepared to work, but at the same time they are prepared to be citizens. The second contradiction reveals itself during the analysis of resolutions 06/2012, 02/2015 and at PLAFOR, since deadlines to accomplish the adequate education are imposed to the teacher at the same time that there is a strict restriction over the institutions that can offer the adequate education. That means that regardless the teacher's choice, the offering of a specific continued education course determines whether they will be able to accomplish the law.

**Keywords:** Organization of the pedagogical work. Teaching work. Continued education. Institutos Federais.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	32
<b>Figura 2</b> - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	33
<b>Figura 3</b> - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	34
<b>Figura 4</b> - Presença dos Institutos Federais no Estado do Paraná .....	38
<b>Figura 5</b> - Número de servidores por campus do IFPR.....	39
<b>Figura 6</b> - Número de servidores do campus de Palmas .....	40
<b>Figura 7</b> - Verticalização do ensino nos Institutos Federais.....	53

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nac. de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DE	Dedicação Exclusiva
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
GESFORT	Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente
IF	Instituto Federal
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLAFOR	Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNICS	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Instituto Federal do Paraná (IFPR)</b> .....	<b>36</b>
<b>2.2</b>	<b>IFPR – Campus Palmas: o local da pesquisa</b> .....	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>A DIMENSÃO DO TRABALHO: PRINCÍPIOS HISTÓRICOS E PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA</b> .....	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>A organização do trabalho pedagógico e suas implicações para o trabalho docente</b> .....	<b>47</b>
<b>3.2</b>	<b>Verticalização do ensino nos Institutos Federais: uma forma de organização do trabalho</b> .....	<b>51</b>
<b>3.3</b>	<b>A profissionalização da docência</b> .....	<b>69</b>
<b>4</b>	<b>O TRABALHO DOCENTE E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>Formação de Complementação Pedagógica no IFPR – Campus Palmas</b> .....	<b>86</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>97</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>101</b>
	<b>Anexo 1 - Memorando referente número de docentes do IFPR – Campus Palmas</b> .....	<b>102</b>
	<b>Anexo 2 - Resolução n.º 002/2009 - Conselho Superior IFPR</b> .....	<b>103</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>107</b>
	<b>Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para realização da coleta de dados com os docentes do IFPR – Campus Palmas</b> .....	<b>108</b>
	<b>Apêndice 2 - Instrumento de coleta de dados – questionário</b> .....	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por um tema de pesquisa geralmente surge das situações vivenciadas no cotidiano do pesquisador. Em geral, buscamos entender os fenômenos pertencentes às realidades acadêmicas ou profissionais e, como aponta Minayo (2002, p. 37), “o tema de uma pesquisa indica *uma área de interesse* a ser investigada. Trata-se de uma delimitação ainda bastante ampla”. Sendo assim, a temática deste estudo concentra-se na **formação e no trabalho docente**.

Ao iniciar um projeto de pesquisa, por mais que saibamos a temática a ser investigada, delimitar e definir o problema é um trabalho melindroso. Normalmente, partimos de algo muito amplo que dificilmente daríamos conta de aprofundar, pois o fenômeno a ser investigado está dentro de uma totalidade (FRIGOTTO, 1991), e isso requer entender o objeto dentro de um todo estruturado. Nesse sentido, a presente investigação tem como objeto a **relação entre a organização do trabalho pedagógico e o trabalho docente**.

Ao abordarmos o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação – no caso desta pesquisa, a formação continuada –, embrenhamo-nos também na organização do trabalho pedagógico (OTP), visto que nos colocamos diante da necessidade de apreensão das atividades desenvolvidas na instituição e como essa está organizada, o que implica diretamente no trabalho do docente e na sua formação.

A discussão desta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa 1 – “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, que estuda as inter-relações entre cultura e educação, formação de professores, processos educativos formais e não formais, em suas dimensões teórico-práticas, sociopolíticas e pedagógicas, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Francisco Beltrão.

Esta pesquisa também decorre das discussões e investigações realizadas no grupo de pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT), que desenvolve o projeto “A formação e o trabalho docente nos diferentes níveis do ensino”, cujo objetivo é analisar as políticas voltadas à formação e ao trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades do ensino. O projeto problematiza a especificidade do trabalho pedagógico nos processos formativos iniciais e nos processos de atuação docente. Aqui são inseridas as seguintes pesquisas: a OTP e as implicações para o trabalho docente em um instituto federal de educação; a formação inicial dos professores dos anos iniciais e da educação infantil no curso de pedagogia; a formação docente para alunos

autistas; processos formativos e o trabalho do pedagogo nas escolas municipais de Francisco Beltrão.

Ouro fato que levou a esta pesquisa relaciona-se com a nossa profissão. Composto o quadro de docentes do Instituto Federal do Paraná – Campus Avançado Barracão, percebemos as peculiaridades da OTP dessa instituição. Durante o exercício da atividade docente em escolas técnicas, de forma geral visávamos formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho, enquanto que no referido instituto temos a oportunidade de ensinar – conteúdo formal – preparando os estudantes para o mundo do trabalho e, ainda, desenvolver projetos de pesquisa e/ou extensão<sup>1</sup> com eles, o que permite que tenham uma visão mais ampla sobre o mundo acadêmico e sejam estimulados para o envolvimento com a comunidade e desenvolvimento de ações no local em que estão inseridos. Ainda no ensino médio, os estudantes têm a oportunidade de produzir artigos, resenhas, sínteses e as mais diversas formas de produção intelectual que muitos de nós, como estudantes, somente tivemos contato no ensino superior. Além disso, há a preocupação com a formação cidadã desses estudantes.

A oferta de Educação Profissional pública, gratuita e de qualidade é um dos compromissos sociais da instituição, além de viabilizar o acesso a conquistas científicas e tecnológicas em diversas áreas de conhecimento. Dessa maneira, a OTP na instituição é pensada para permitir o desenvolvimento profissional e acadêmico dos estudantes.

Além do conhecimento teórico, os discentes são estimulados a participar nos mais diversos projetos de pesquisa e extensão promovidos pelos docentes, incentivados e preparados para participar de eventos científicos dentro e fora dos Institutos Federais (IFs). Atividades como essas, que fazem parte do cotidiano dos estudantes dos IFs, permitem que passem a ter uma dimensão intelectual e acadêmica que os permitirá escolher os próximos passos: ingressar no mundo do trabalho, dedicar-se exclusivamente aos estudos buscando uma graduação e, talvez, cursos de pós-graduação, ou conciliar trabalho e vida acadêmica.

Pensando acerca disso, apontamos a complexidade do trabalho docente nos IFs, observando que esses ofertam cursos de ensino médio integrado,<sup>2</sup> cursos superiores de

---

<sup>1</sup> Os projetos de pesquisa e/ou extensão no âmbito dos Institutos Federais são atividades que, com a participação dos estudantes, são desenvolvidas de acordo com a área de conhecimento do docente e a demanda da comunidade local. Podem ser desenvolvidas com a intenção de pesquisa ou como ações junto à comunidade.

<sup>2</sup> São os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrados ao ensino médio, planejados de modo que o aluno conclua o ensino médio juntamente com uma habilitação profissional técnica. O nível de escolaridade exigida para ingresso nos cursos de ensino médio integrado é o ensino fundamental e a duração média é de 3 a 4 anos.

tecnologia, licenciaturas e pós-graduação, ou seja, educação básica e superior, exigindo adequação do profissional nos diferentes perfis de estudantes. Isto é, considerando que o trabalho docente ultrapassa o simples cumprimento de conteúdo, objeto das áreas do conhecimento a ser ensinado, e o processo de avaliação da aprendizagem, o docente assume a responsabilidade de acordo com a realidade em que vive, adequando seu trabalho ao contexto da instituição.

Assim, a partir da inserção nesse ambiente, das experiências cotidianas nessa instituição com tal proposta de ensino, defrontamo-nos com os limites, possibilidades e contradições no desenvolvimento do trabalho docente. Conforme Frigotto (1991), quando se inicia uma pesquisa já existem práticas anteriores, condições prévias a essa pesquisa, que geram a necessidade de averiguação e problematização. Geralmente o pesquisador está inserido no contexto, portanto busca investigar aquilo que lhe diz respeito, situações do seu cotidiano, ou seja, o pesquisador parte de uma necessidade identificada no seu dia a dia. Inferimos, portanto, que o problema vincula-se à observação e participação do indivíduo na realidade a ser investigada.

Considerando a formação inicial no bacharelado em Administração e por compreender a importância do cumprimento de resoluções específicas relacionadas à complementação pedagógica, surge a necessidade de desvelar a realidade acerca dessa forma de organização, o que nos leva a formular o seguinte problema de pesquisa: *Como ocorre a organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas e quais as implicações para o trabalho docente?*

Entendemos que não podemos falar sobre trabalho docente sem abordar a formação. Esta investigação aponta e discute também as implicações da OTP para a formação continuada. Salientamos que, por meio da formação ou da experiência, os docentes adquirem saberes e os manifestam via trabalho na sala de aula. No entanto, esse está inserido em um contexto repleto de leis, normativas, resoluções e portarias internas, procedimentos e orientações que devem ser seguidas.

Mediante isso, entendemos que é por meio do estabelecimento de objetivos que explicitamos o que pretendemos com a investigação. Assim, para responder a um questionamento relacionado ao objeto investigado, temos como objetivo geral analisar as implicações da OTP para o trabalho docente no IFPR – Campus Palmas, região sudoeste do Paraná.

Tal objetivo também vincula-se a inquietações geradas na trajetória profissional da pesquisadora, formada em Administração com habilitação em Comércio Internacional; contribuiu também a experiência de quinze anos na área administrativa, dos quais durante

sete anos tivemos a oportunidade participar ativamente da gestão de uma empresa com mais de cinquenta anos no mercado, tornando possível praticar os conhecimentos conceituais e técnicos adquiridos durante o período de estudo. Contudo, a docência passou a ser almejada e, em 2012, passamos a lecionar em cursos técnicos subsequentes, simultaneamente à gestão empresarial. Outros cursos de pós-graduação foram realizados e, devido a um concurso público, em fevereiro de 2015 passamos a nos dedicar exclusivamente à docência, ministrando aulas no IFPR – Campus Avançado de Barracão, onde nos encontramos até este momento. Por meio da função de coordenação de curso, aproximamo-nos da gestão escolar e, conseqüentemente, pudemos ter uma visão mais ampla do trabalho docente, uma vez que se pôde contemplar e participar mais ativamente na OTP.

Visualizamos, no dia a dia, que o trabalho docente se estende além da sala de aula. Precisamos conhecer as condições, a OTP e como ela implica no trabalho docente e, conseqüentemente, na formação continuada desses profissionais.

Integrando o corpo docente da instituição de ensino público em questão, optamos por nos distanciar dos participantes da pesquisa. Embora a instituição seja a mesma, no campus onde foi realizado o estudo a gestão é outra e há um número maior de docentes. Além disso, o campus de Palmas iniciou suas atividades em 2010, portanto já possui um tempo maior de implementação, o que sugere uma forma de trabalho já consolidada. Nesse sentido, entendemos que, ao conduzirmos uma pesquisa, esperamos resolver não apenas aquilo que nos intriga, mas produzir algo que possa posteriormente provocar reflexões acerca dos resultados do estudo e, quiçá, ações.

A instituição de ensino (Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) na qual desenvolvemos esta investigação ainda é considerada nova. Todas as funções são preenchidas por meio de concurso público, e observamos que muitos dos servidores que ingressam na instituição desconhecem sua dinâmica. Assim, por meio desta pesquisa intencionamos contribuir principalmente para o trabalho dos docentes da instituição, no que se refere à produção do conhecimento científico, podendo promover a reflexão e o movimento no tocante à complexidade do trabalho docente nos IFs.

Conhecer a OTP no IFPR – Campus Palmas significa entender como essa instituição articula as atividades e participação das pessoas envolvidas e de que forma isso implica no trabalho cotidiano dos docentes e na sua formação.

Para este estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Para Vergara (1998, p. 46), a “pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao

público em geral”. Também utilizamos documentos, normativas e regulamentos da instituição para responder aos objetivos da pesquisa, bem como recorreremos à contribuição das pesquisas de Charlot (2008), Azzi (1994), Saviani (2003, 2007, 2014), Freitas (2002), Antunes (2009), Paro (2000), Contreras (2002, 2012), Neves e Pronko (2008), Pimenta (1999), e outros.

O estudo se constituiu como uma pesquisa qualitativa, pois explorou, analisou e discutiu profunda e especificamente uma realidade. No entanto, não podemos descartar os dados quantitativos que fazem parte do levantamento e da apresentação da instituição, tais como: quantidade de docentes, quantidade de cursos do campus no qual a pesquisa ocorreu, número de docentes licenciados, número de docentes bacharéis, entre outros.

A coleta de dados foi feita por meio de questionários (Apêndice 2) com perguntas abertas e fechadas sobre trabalho docente, formação e OTP. O IFPR – Campus Palmas conta atualmente com 130 docentes, conforme documento enviado pela coordenação de ensino da instituição.

A aplicação do instrumento de pesquisa, previamente qualificado, ocorreu em momento anteriormente agendado entre pesquisadora, coordenação de ensino do campus e docentes. Nele, explicamos a proposta da pesquisa, sanamos as dúvidas, expomos os critérios estabelecidos para a investigação e convidamos os docentes a participar.

Após assinatura e posse da 1.<sup>a</sup> via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) daqueles que se adequaram aos critérios, entregamos o instrumento de pesquisa e aguardamos até que fossem respondidos e devolvidos, o que ocorreu durante esse encontro.<sup>3</sup>

Diante disso, do número inicial de 130 docentes, obtivemos 24 questionários respondidos, considerando que esses se enquadraram nos critérios e estavam presentes na data marcada.

A análise dos dados coletados baseia-se na triangulação de dados – documentos (legislações) –, respostas dos questionários cotejadas com as referências teóricas trabalhadas. Assim, por meio da articulação entre a análise documental, respostas dos questionários relacionadas às referências teóricas, foi possível extrair as categorias exploradas.

No caso deste estudo, as leis, normativas e regulamentos referentes à criação, organização, formação e trabalho docente foram trabalhadas de forma que pudéssemos compreender o contexto destes temas no tempo e espaço ao qual nos detemos na pesquisa.

---

<sup>3</sup> A coleta de dados ocorreu após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética.

Nesta investigação, buscamos olhar para a sociedade a partir da realidade concreta, superando uma leitura imediata e aparente.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 1991, p. 73).

Procuramos desvelar a relação entre a formação e o trabalho docente a partir da realidade vivida pela pesquisadora na instituição. Conhecer a totalidade e a especificidade desse fenômeno, assim como a complexidade desse trabalho, suas contradições, faz com que se possa considerar o método materialista histórico dialético para investigar o tema.

Assumir uma postura dialética, materialista-histórica para a análise dos fenômenos do trabalho pedagógico, formação e trabalho docentes, implica em uma compreensão histórica e não linear da realidade. Isso porque “Um primeiro aspecto a ser caracterizado nesta compreensão de método é que a ‘dialética’ é um atributo da realidade e não do pensamento”. (FRIGOTTO, 1991, p. 79).

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1991, p. 78).

Portanto, compreende-se que a práxis, categoria do materialismo, requer tomar a realidade como concreta, analisando-a a partir do que se vê para chegar ao concreto pensado, acarretando em ações para se transformar essa realidade. Como escreve Frigotto (1991), o dever do conhecimento crítico é gerar uma prática que transforme a realidade anterior. No processo dialético, a intenção não é simplesmente fazer por fazer a crítica.

Utilizando o método materialista histórico-dialético, faz-se necessário apreender os aspectos contraditórios do trabalho docente, a historicidade do trabalho docente no IF, conhecer as relações estabelecidas, o cotidiano, estabelecer conexões, mediações e superar a realidade aparente do fenômeno.

Comprendemos, assim, que o método deve ser muito mais, deve estar muito além da escolha das lentes pelas quais olhamos para o objeto de estudo, devendo ser uma concepção, a visão de realidade individual, neste caso, do pesquisador, o que buscamos

fazer nesta pesquisa. Portanto, dessa forma, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e utilizando de questionário para a coleta de dados, procuramos explicitar a realidade na qual se insere o objeto investigado.

Cabe dizer que realizamos buscas no endereço eletrônico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e não encontramos pesquisas referentes ao presente objeto de estudo. Para isso, foram utilizadas as palavras de busca “institutos federais”, e uma combinação de palavras: “trabalho pedagógico nos institutos federais”, “trabalho docente nos institutos federais”, além de buscas minuciosas utilizando as palavras “institutos federais” no tema e assunto. Assim, os trabalhos encontrados não se assemelham a esta proposta de pesquisa, a não ser pelo histórico sobre as IFs, o que consideramos necessário para situar o leitor no espaço e tempo em que a pesquisa ocorre.

Nessa busca, obtivemos resultados com os mais variados temas. Inicialmente, o número de dissertações e teses chegou a 140 e 40 respectivamente, disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Desse número inicial de 180 pesquisas, focamos naqueles que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo, pois entendemos que poderiam contribuir para a presente investigação.

Ante às pesquisas e aos artigos que envolvem os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tivemos acesso a muito conhecimento científico que contribui para o entendimento do processo histórico da Educação Profissional no Brasil até chegarmos à forma atual de trabalho.

Diante do exposto, seguem as questões de ordem estrutural desta investigação, que está dividida em cinco capítulos. Além desta introdução, a pesquisa conta com um capítulo 2, intitulado **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais**, que tratamos de situar o leitor acerca da representatividade da Educação Profissional na sociedade, por meio de uma breve revisão histórica, uma vez que a constituição dos IFs ocorreu a partir dessa. Discorreremos também sobre os esforços que precederam a criação dos IFs, ocorrida com a promulgação da lei n.º 11.892 de 28 de dezembro de 2008, da qual evidenciamos as finalidades, características e objetivos dos IFs. O desenvolvimento do texto do referido capítulo exigiu discorrer sobre a questão da omnilateralidade, visto que não é possível tratar da Educação Profissional sem abordar a questão da formação dos estudantes nos IFs, a qual é expressa claramente na literatura e nos documentos institucionais.

Para elucidar a discussão no referido capítulo, apresentamos dados e figuras facilitam a compreensão sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica desde 1909 até 2016, assim como a quantidade de municípios

atendidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) nesse mesmo período e, por último, elaboramos tabelas com base nesses dados correlacionando com o número populacional por região e estado, o que possibilita uma análise mais detalhada da distribuição dos campi.

Também apresentamos a história do IFPR – um dos 38 IFs distribuídos pelo território nacional – bem como a localização de seus campi e número de servidores. Por fim, focamos no local onde esta investigação ocorreu – o campus de Palmas – selecionado por ser considerado uma unidade consolidada do IFPR, a qual desenvolve ativamente suas atividades desde 2010, ofertando cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação.

O terceiro capítulo deste estudo – **A dimensão do trabalho: princípios históricos e profissionalização da docência** – inicia-se com a discussão sobre o trabalho como categoria central e a especificidade do trabalho docente considerando a totalidade da instituição de ensino, passando para o primeiro subcapítulo elaborado a partir das respostas dos docentes participantes do estudo. Nele, explicitamos como ocorre a OTP no IFPR e suas implicações para o trabalho docente.

Na sequência, o capítulo explicita a verticalização do ensino – atuação nos diferentes níveis da educação – nos IFs, sendo a categoria empírica mais frequentemente apontada pelos participantes como implicação para o trabalho docente.

Para o fechamento da discussão sobre o trabalho docente, o terceiro item desse capítulo aborda a profissionalização da docência, os desafios e anseios dos docentes na busca pelo reconhecimento da profissão. Para isso, buscamos as contribuições de autores que discutem a profissionalidade, seus aspectos e os modelos de formação docente – racionalidade técnica, racionalidade prática e intelectual crítico, sendo isso correlacionado com os dados coletados por meio do questionário da análise documental.

Para o desenvolvimento do capítulo quarto, intitulado **O trabalho docente e a relação com a formação continuada**, analisamos as respostas dos docentes, leis, normativas, resoluções e portarias institucionais. Diante disso, analisamos as implicações da OTP e desvelamos os conflitos e as contradições para a formação e trabalho docente no IFPR – Campus Palmas. Decorrente das discussões acerca da formação continuada nos IFs, a complexidade do trabalho docente e, principalmente, a necessidade de complementação pedagógica aos docentes bacharéis, são desveladas contradições tocante às diretrizes das resoluções que tratam da formação necessária, oferta e prazos para cumprimento de tais normas.

Por fim, o quinto capítulo apresenta algumas considerações finais acerca deste estudo. Vemos que esta investigação revela a complexidade do trabalho docente nas

Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo em vista os limites e possibilidades decorrentes da OTP. A atuação nos diferentes níveis da educação – verticalização do ensino – foi apresentada como a categoria mais impactante, pois exige do docente uma adequação à realidade na qual se insere, incluindo o conhecimento da dinâmica da instituição, a necessidade de formação continuada permanente e, principalmente, aos docentes bacharéis, a formação de complementação pedagógica.

## **2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

*Podemos considerar como consensual a ideia de que a educação se identifica com o processo de formação humana. Por isso é também consensual que o conceito de educação varia na medida em que varia a concepção de homem, isto é, o tipo de homem que se quer formar. (SAVIANI, 2014, p. 10).*

Pesquisar sobre o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico nos IFs exige voltar a atenção à história da Educação Profissional. Dessa forma, este capítulo aborda a expansão da RFEPCT e a criação dos citados institutos. Para desenvolver a temática proposta, consideramos importante contemplar a Educação Profissional e sua representatividade na sociedade por meio de uma revisão histórica, demonstrando que a constituição dos IFs ocorreu a partir da Educação Profissional.

A Rede Federal teve seu início em 1909 com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Dessas escolas se originaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) que mais tarde, quase que em sua totalidade, se transformaram em IFs.

No princípio, as instituições de Educação Profissional eram voltadas para as classes menos favorecidas, com uma escolarização direcionada para o mercado de trabalho. Enquanto a esses era oferecida uma formação mecânica, os filhos das elites encaminhavam-se para uma escolarização intelectual. Neves e Pronko (2008, p. 33) afirmam que

desde fins do XIX e até o início do século XX (década de 30), a formação técnico-profissional foi se expandindo desorganizada e assistematicamente, fruto de uma concepção que atribuía a esse tipo de ensino um caráter eminentemente assistencial. Surgido em institutos para incapacitados e menores abandonados, muitos deles de caráter religioso, esse tipo de formação estendeu-se posteriormente aos filhos das camadas populares, seguindo uma concepção que ligava sua difusão à necessidade de “moralização” desses setores da sociedade.

Nesse contexto, fica evidente que os filhos dos operários só podiam se formar como operários.

Na época da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, ocorria uma mobilização popular e classista buscando melhores condições de vida e trabalho.

Portanto, conforme SETEC/MEC (BRASIL, 2010) a formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil republicano foi uma maneira de a classe dirigente conter o que considerava uma desordem social. Assim, ensinando e educando jovens em situação de vulnerabilidade social, essas escolas eram associadas à qualificação da mão de obra. Ainda segundo o documento da SETEC/MEC (BRASIL, 2010), originariamente essas instituições serviram de importante instrumento de governo para uma política de caráter moral-assistencialista.

A criação de hábitos de trabalho e o “preparo técnico” decorrente (essencialmente a formação em um ofício) eram vistos como a melhor solução para o problema da ordenada integração social dos novos setores sociais que o fim da escravatura e a complexificação econômica colocavam em cena. O ensino técnico-profissional ficava, assim, diretamente associado à intenção de “assistir” à população carente, integrando-a socialmente, de forma imediata, pelo trabalho. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 34).

Esse modelo de Educação Profissional visava uma formação unicamente voltada à realização de um ofício específico. Como meio de desviar jovens sem condições sociais de estudo dos caminhos que pudessem levar a ações inadequadas na sociedade, a intenção era formá-los para o mercado de trabalho.

No decorrer dos anos e de acordo com as políticas de cada governo, as instituições de Educação Profissional passaram por alterações de nomenclaturas: Escolas de Aprendizes Artífices (1909), Liceus Industriais (1930), Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais (1959) e CEFETs (1978).

Apesar das mudanças de nomenclatura e do aumento da oferta de ensino (do primário até o secundário) ao longo da história, os objetivos dessas instituições não sofreram alterações significativas, uma vez que sempre se buscou formar uma força de trabalho qualificada para as demandas econômicas de cada período. (BOHRER, 2017, p. 62).

Pacheco (2011) discorre acerca do esforço desenvolvido pelo governo Lula a partir de 2003, quando se buscou expandir a oferta pública e melhorar o padrão de qualidade da educação no país, especialmente a Educação Profissional e Tecnológica. Conforme SETEC/MEC (BRASIL, 2010), nesse momento as instituições federais mantidas com verbas públicas se encontram com uma política de governo responsável socialmente, ou seja, o fazer pedagógico voltado para o fator econômico passa o foco para a qualidade social. Assim, a partir da atuação do governo federal com um intenso trabalho para expandir a oferta pública e melhorar no padrão de qualidade da educação no país,

especialmente a Educação Profissional e Tecnológica, inicia-se um processo de crescimento para a educação brasileira.

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica ocorreu em dois momentos, segundo SETEC/MEC (BRASIL, 2010). A primeira fase iniciada em 2006 procurou alcançar estados em que ainda não havia instituições federais. Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, o objetivo foi implantar 150 novas unidades de ensino. Portanto, para traçar o caminho e chegar à efetiva criação dos IFs, foi preciso um conjunto de políticas em relação à Educação Profissional. (PACHECO, 2011). Foi necessário passar

- pela expansão da rede federal;
- pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD);
- pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores;
- pela defesa de que os processos de formação para o trabalhador estejam visceralmente ligados à elevação da escolaridade, item em que se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (PACHECO, 2011, p. 16).

Antes da instituição efetiva dos IFs, ocorreu um intenso esforço por parte do governo federal para que se pudesse realizar o ideal de proporcionar à sociedade uma educação profissional e tecnológica, pública de qualidade.

Posteriormente a esse período, a lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a RFEPT e cria os IFs. A partir daí ocorre a expansão, interiorização e consolidação da Rede Federal, abrangendo todo o território nacional. Dessa forma, em 29 de dezembro de 2008, os 31 CEFETs, as 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, desapareceram e transformaram-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).<sup>4</sup>

A referida lei também possibilitou que as instituições pertencentes à Rede Federal ofertassem ensino médio técnico integrado, tecnólogo, graduação e pós-graduação.

---

<sup>4</sup> A chamada pública do MEC/SETEC n.º 002/2007 estabeleceu o prazo de 90 dias a contar de sua publicação, para a apresentação das propostas das instituições federais que desejassem se integrar aos IFs, já que a adesão a esse projeto era opcional. Durante o ano de 2007 e parte de 2008, SETEC e MEC esmeraram-se para conseguir o maior número possível de instituições federais para se integrarem aos IFs.

Observando abrangência da educação nos IFs, cabe refletir como ocorre a organização do trabalho pedagógico considerando as especificidades de cada modalidade.

A RFEPECT é uma organização política que abarca, hoje, as instituições de ensino técnico e tecnológico existentes no país, com o objetivo de padronizar, organizar e normatizar todos os estabelecimentos de ensino da rede federal.<sup>5</sup>

Para Pacheco (2011, p. 17), a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto de uma estratégia de ação política e de transformação social.

A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica surge com uma proposta diferente daquela que a Educação Profissional mantinha em seus primórdios. Conforme Schlemper (2013, p. 43) afirma em sua pesquisa:

em junho de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal, publica o texto “Instituto Federal – Concepções e Diretrizes” MEC/SETTEC (2008) dando as bases conceituais da nova instituição. No documento, pode-se destacar primeiramente, que ao contrário do que ocorreu em toda a história da educação profissional no Brasil, onde suas políticas sempre estiveram atreladas a estratégias econômicas, neste momento, passa a ter um enfoque bastante direcionado ao campo social. Outro ponto enfatizado é o desenvolvimento local e regional, principalmente com suporte aos arranjos produtivos locais. Também está explícito o compromisso de formação integral do cidadão trabalhador, através de um ensino que contemple as ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica.

Ainda de acordo com Pacheco (2017), os IFs são fruto de um projeto que visa a democracia e inclusão social, são instituições comprometidas com políticas públicas. Além disso, o governo Lula compreendia a Educação Profissional e Tecnológica como forma de inclusão cidadã de milhões de brasileiros, portanto considerada como fator estratégico também nesse sentido, e não apenas como desenvolvimento nacional.

---

<sup>5</sup> Os estabelecimentos de ensino aos quais nos referimos correspondem àquelas instituições que a partir da chamada pública MEC/SETTEC n.º 002/2007 enviaram propostas para integração aos IFs e, por meio da portaria MEC/SETTEC n.º 116 de 31 de março de 2008, foram aprovadas no processo de seleção, passando integrar a Rede de Institutos Federais.

No documento “Institutos Federais – Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes”, do SETEC/MEC (BRASIL, 2010, p. 607), lê-se:

a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais.

Com base nisso, entendemos que o movimento de criação dos Institutos Federais aponta para a geração de condições necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. Observamos um propósito voltado ao desenvolvimento social, aumento da escolaridade dos jovens e trabalhadores, ou seja, uma forma de inclusão por meio da educação. Assim, conforme Silva (2009, p. 10),

a proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira.

Os IFs surgem buscando superar a hegemonia do poder econômico sobre a educação pública, ou seja, como política pública busca estabelecer um diálogo com outras políticas. Conforme SETEC/MEC (BRASIL, 2010, p. 7), “à luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública”. Portanto, entendemos a criação dos IFs como uma das maiores políticas públicas desenvolvidas no Brasil atual.

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. (BRASIL, 2010, p. 19).

Buscando oportunizar uma educação de qualidade aos cidadãos dos mais remotos lugares, desde 2008 os IFs passaram por um processo de expansão e interiorização a chegando em todos os estados do país.

Da lei n.º 11.892/2008, que sustenta a presente investigação no referente ao surgimento dos IFs, destacamos as finalidades e características dos Institutos Federais, constantes no Artigo 6.º:

**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;**

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas à demandas sociais e peculiaridades regionais;

**III – promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;**

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, s/p., grifo nosso).

Dentre as finalidades e características dos IFs, destacamos a oferta da Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades, bem como a promoção da integração e verticalização da educação básica à educação profissional e superior por estar diretamente relacionada com as implicações sobre o trabalho docente, como visto nos capítulos seguintes.

Cabe observar também aquelas relacionadas à oferta de ensino para a formação e qualificação da força de trabalho, com o objetivo de suprir a necessidade dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e, conseqüentemente, contribuir para a diminuição das desigualdades locais e regionais, como escreve Pacheco (2011, p. 20-21):

atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe nessa realidade.

A proximidade e a colaboração entre IFs e governos municipais e regionais permitem parcerias que buscam aumentar a oferta de cursos para que um maior número de jovens e adultos tenha acesso à educação de qualidade, elevando o nível de escolaridade e capacitando-os profissionalmente, permitindo condições de atender as demandas da comunidade. É mediante a estreita relação com o território onde os IFs se situam que o objetivo político de combate às desigualdades regionais e construção um projeto de nação mais justa e igualitária será atingido. (PACHECO, 2010).

Outro ponto a destacar diz respeito às atividades de pesquisa, ação e extensão promovidas e realizadas pelos IFs. Com elas, é possível proporcionar aos estudantes a oportunidade de envolvimento com a comunidade local. Nesse sentido, o documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) expõe que

os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (BRASIL, 2010, p. 22).

Entendemos, portanto, que os IFs surgiram para contribuir fortemente com as comunidades locais, uma vez que, por meio da expansão e interiorização da Educação Profissional, lugares distantes dos grandes centros receberam uma instituição pública de ensino e com ela docentes especialistas, mestres e doutores que trabalham visando desenvolver o ensino, pesquisa e extensão atentando para os arranjos produtivos, sociais, culturais locais e regionais.

Seguindo na análise da lei n.º 11.892/2008, apontamos o Artigo 7.º que trata dos objetivos dos IFs:

- I – ministrar 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 – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento e 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 de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI – ministrar em nível de educação superior:
- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
  - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
  - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
  - d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
  - e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, s/p.).

Vale salientar novamente a abrangência da educação oferecida pelos IFs, pois articulam educação superior, básica e profissional, sendo pluricurricular e multicampi, ofertando Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades.

A partir dos objetivos constantes na lei, observamos que o intuito foi oferecer a sociedade uma instituição completa, possibilitando aos estudantes egressos do ensino fundamental e EJA a oportunidade de se prepararem para o mercado de trabalho, se assim desejarem, por meio do ensino médio técnico integrado, e podendo cursar da graduação a pós-graduação em uma única instituição pública.

Para muitos brasileiros, essa proposta significou/significa uma mudança de vida, uma vez que há a possibilidade de ingresso em uma instituição pública que os proporciona as condições para capacitação para o mercado de trabalho (no caso do ensino médio

técnico) ou condições de prosseguir na vida acadêmica (por meio da oferta da educação superior).

Refletindo sobre os objetivos dos IFs, a diversidade na oferta de cursos nos diferentes níveis educacionais, a oportunidade dada aos estudantes quando da participação nos projetos de pesquisa, ação e extensão, indagamo-nos acerca da formação dos estudantes dessa instituição e nos deparamos, então, com uma possível contradição. Enquanto Silva (2009) afirma que o objetivo primeiro dos IFs é a profissionalização e que, por esse motivo, a sua organização pedagógica funda-se na compreensão do trabalho como atividade fundamental da vida humana e em sua forma histórica, ou seja, como forma de produção, Pacheco (2011, p. 11) fala a respeito dos objetivos da Rede Federal por outro viés:

nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

Entendemos, assim, que, por um lado, os IFs tencionam formar e produzir mão de obra qualificada para atender à demanda dos arranjos produtivos locais e regionais, por outro buscam promover uma formação integral, humana cidadã.

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (PACHECO, 2011, p. 29).

Os documentos que apresentam as concepções e diretrizes dos IFs mostram a tentativa de superação de um contexto histórico em que a Educação Profissional era voltada unicamente para a produção de mão de obra qualificada. Afastando-se da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, os IFs procuram formar profissionalmente proporcionando ao estudante condições de constituir-se como um indivíduo integral.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2014 a 2018 do IFPR utilizado nessa pesquisa discorre sobre a formação dos estudantes na instituição. Assim, salientamos três trechos do referido documento para integrar a discussão.

A partir da compreensão de que as diferenças e desigualdades se evidenciam no plano dos territórios, a forma como se articulam as ofertas de educação, segundo os níveis e modalidades, define o compromisso do IFPR com a interiorização da educação. Soma-se a esse aspecto a construção de itinerários formativos que ampliem e qualifiquem a oferta de cursos, de modo a complementar a formação do sujeito, promovendo a permanência e o êxito na **formação integral** dos estudantes.

[...]

O PDI do IFPR caracteriza-se por estar imbuído de traços da identidade institucional, apresentando pressupostos epistemológicos que conferem organicidade e coesão à totalidade das práticas que aqui se desenvolvem, enquanto expressão do seu compromisso com a **formação integral do estudante**. Esse empenho emerge de uma perspectiva **omnilateral de formação do sujeito**, com vistas à construção de uma sociedade democrática com maior justiça social.

[...]

A Educação Profissional e Tecnológica, enquanto categoria de **formação integral**, pressupõe o desenvolvimento do sujeito, não podendo ficar sua formação restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho. Pelo contrário, ela se dá na interface dos fatores psicossociais e cognitivos, que se desenvolvem através das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de criar as condições necessárias à vida em sociedade. (IFPR, 2014, p. 30-31, grifo nosso).

A partir dos recortes acima, consideramos relevante abordar o conceito de formação omnilateral. Assim, recorreremos à obra de Manacorda (2010), intitulada *Marx e a pedagogia moderna*, na qual o autor aborda o processo de formação para Marx. Esta obra destaca o princípio que se alicerça na formação omnilateral, ou seja, no “desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos [...]”. (MANACORDA, 2010, p. 94).

Manacorda (2010, p. 96) sintetiza esse processo em:

A onilateralidade<sup>6</sup> é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

---

<sup>6</sup> Onilateralidade: grafia utilizada pelo autor Manacorda (2010) quando se refere ao processo de formação omnilateral – definição de Marx.

Tal afirmação possibilita compreender que o indivíduo omnilateral se desenvolva física, intelectual e tecnologicamente, ou seja, desenvolva todos os seus aspectos, em suas máximas potencialidades. Sendo assim, podemos afirmar que esse seria o indivíduo ideal, capaz de perceber a realidade concreta e, por meio dos conflitos, da contraposição e da contradição, provocar a mudança.

Nesse sentido, questionamo-nos: Essa intencionalidade de formação integral é expressa na organização do trabalho pedagógico dos IFs e de que forma isso é traduzido no trabalho docente?

Pacheco (2011, p. 29) afirma que é possível a construção de um mundo diferente por meio da educação, pois os IFs buscam “a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível”.

No entanto, não podemos deixar de observar fato de que a prioridade dos IFs é a oferta de cursos de nível médio integrados à Educação Profissional, tanto que 50% de suas vagas são garantidas para o atendimento dos objetivos do Inciso I do caput do Artigo 7.º da lei n.º 11.892/2008 – ministrar 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. Mesmo assim, há uma perspectiva de formação cidadã para o mundo do trabalho em que o intuito é formar cidadãos emancipados.

A educação profissional e tecnológica que se almeja para o futuro, não está relacionada somente à mão de obra, mas a uma práxis humana em que o estudante tenha clareza do seu papel na sociedade. O que se pretende é que a educação e, por sua vez, a escola estejam relacionadas ao mundo do trabalho como a garantia à existência humana. (IFPR, 2014, p. 30).

Percebemos a intencionalidade na formação dos estudantes para além da atuação no mercado de trabalho, ou seja, a intenção é a formação integral, mais que o conhecimento técnico sobre a área de formação; o propósito é formar um ser humano crítico, proativo, independente e autônomo.

Vale salientar que, hoje, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é vista como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham a oportunidade de acesso às conquistas científicas e tecnológicas e que, diferentemente do que se via em meados de 1900, buscaram e ainda buscam superar a ideia de que seu

propósito maior está voltado para a formação da mão de obra qualificada. Pelas muitas mudanças da própria sociedade nesses mais de 100 anos, hoje não cabe mais uma educação focada unicamente no trabalho técnico, especializado.

O que podemos destacar até aqui é que, mesmo ofertando primordialmente cursos técnicos que, em princípio, parecem atender unicamente ao propósito da formação de mão de obra para suprir a demanda local e regional, devemos analisar com cuidado todo o trabalho desenvolvido nessas instituições, haja vista as demais oportunidades ofertadas e que transcendem a mera formação técnica. Os cursos de nível médio, graduação e pós-graduação oferecidos pelos IFs integram as mais variadas atividades como projetos de pesquisa e extensão, participação em eventos científicos, entre outras, cujo objetivo é fomentar a busca, o interesse e o conhecimento que ultrapassam os limites do ambiente escolar e da comunidade local.

A Rede Federal também investe em parcerias com instituições de ensino de mais de 30 países com a intenção de promover o intercâmbio científico e acadêmico, o que proporciona aos estudantes novas experiências e oportunidades de aprendizado.

Os IFs são instituições novas e inovadoras e, portanto, devem enfrentar o novo com o novo, apresentando novas alternativas, se somando a projetos de desenvolvimento local, regional e nacional, buscando a soberania, a democracia e a inclusão. Com isso, devem consolidar sua institucionalidade sem similares, absolutamente necessária num País que deve trilhar um caminho que conduza a um futuro de democracia, justiça e igualdade social. Concretizar isso será comprovar nossa capacidade de construir caminhos originais, abandonando a histórica cópia de modelos importados. (PACHECO, 2017, s/p.).

Nessa perspectiva, é possível dizer que a legitimação dos IFs ocorre como uma política pública que entende que, por meio da educação, é possível transformar a realidade de uma sociedade, iniciando pelo local chegando conseqüentemente ao nacional. Mais que isso, pretende-se atingir as classes anteriormente excluídas, oferecendo ensino público de qualidade e buscando reduzir as mazelas da sociedade por meio da educação.

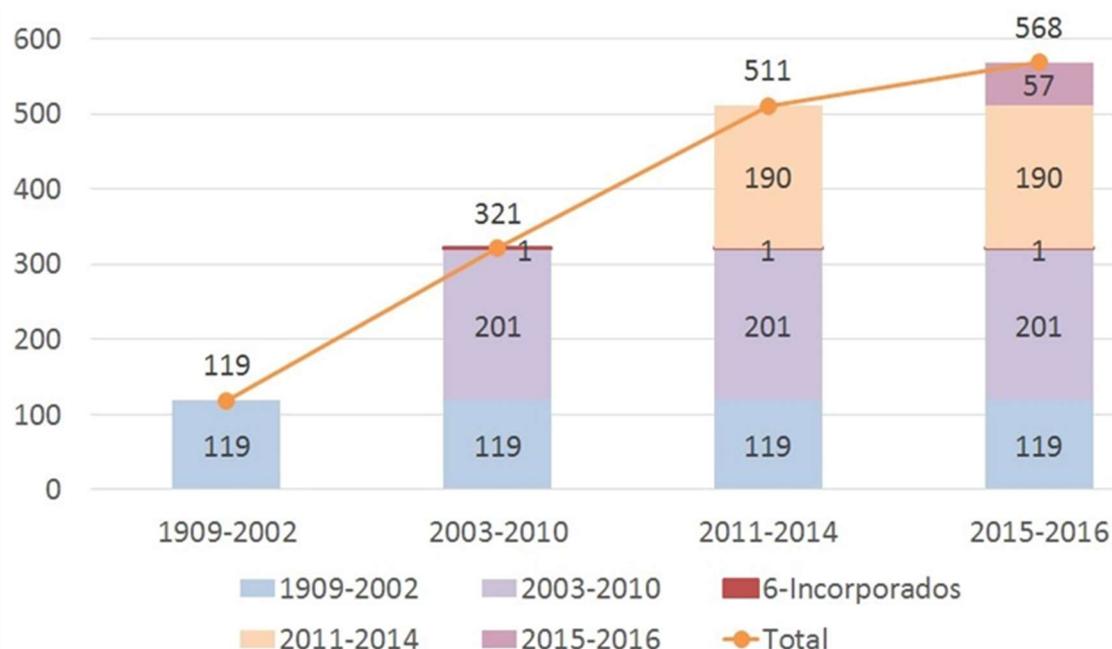
Dito isso, cabe explorarmos alguns dados acerca dos IFs, como número de municípios atendidos pela instituição, progressão da expansão da RFEPT, quantidade de IFs distribuídos em território nacional, entre outros.

Conforme informações do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018), atualmente a Rede Federal é formada por 38 IFs, 2 CEFETs, 23 Escolas Técnicas vinculadas às

universidades federais e o Colégio Pedro II, e está presente em 568 municípios e em todos os estados.

A figura abaixo mostra que em 2002 o Brasil possuía pouco mais de 100 municípios atendidos pela RFEPCT. Já em 2016 o número aumenta para 568 municípios.<sup>7</sup>

**Figura 1** - Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



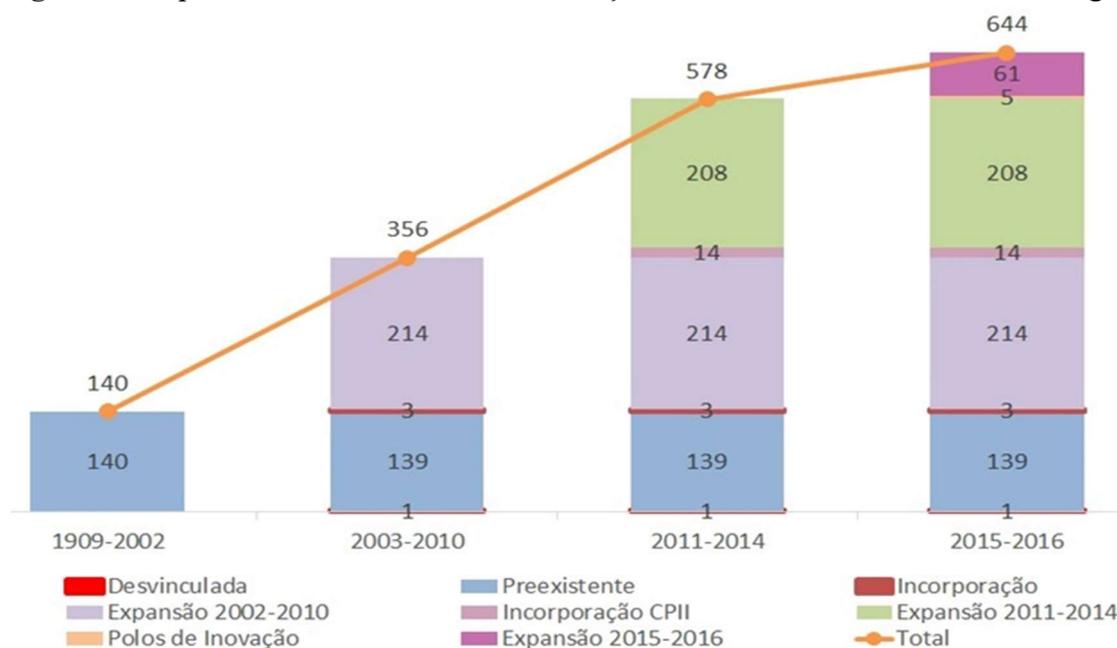
Fonte: BRASIL, s/d.<sup>8</sup>

Na figura 2 a seguir, observamos como transcorreu a expansão da RFEPCT. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país; de 2003 a 2016 o Ministério da Educação (MEC) implantou mais de 500 novas unidades concernentes à expansão da RFEPCT, o que totalizou 644 campi.

<sup>7</sup> A figura representa a última atualização (2016) exposta em gráfico. No entanto, considerando que após esse período outras unidades foram implementadas. Atualmente, o número de municípios atendidos pela RFEPCT é maior.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansão-da-rede-federal>>. Acesso em: 12 abr.

**Figura 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**



Fonte: BRASIL, s/d.<sup>9</sup>

No tocante à velocidade de implementação, vemos um processo de expansão e interiorização bastante acentuado na história educacional brasileira.

A partir da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, muitos lugares afastados dos grandes centros do país passaram a contar com instituições de Educação Profissional.

De acordo com a plataforma Nilo Peçanha (2019), que apresenta um panorama de toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação (MEC), atualmente os IFs oferecem 11.264 cursos, contabilizam mais de 1 milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores que viabilizam a oferta da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, formação de docentes e bacharelados.

A seguir, a figura 3 mostra a presença das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o território brasileiro, sendo esse separado por região.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansão-da-rede-federal>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

**Figura 3** - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: CONIF, s/d.<sup>10</sup>

A figura acima apresenta o número de instituições da RFEPCT, identificando a quantidade de campi em cada estado brasileiro. Com base nesses dados, correlacionamos o número de instituições<sup>11</sup> com o número de habitantes por estado e região, elaborando a tabela a seguir, que auxilia a elucidar a distribuição dos campi.

<sup>10</sup> Disponível em: <www.conif.org.br>. Acesso em: 18 dez. 2016.

<sup>11</sup> Em dezembro de 2018 o CONIF publicou em sua página eletrônica que o número de campi distribuídos entre os 26 estados brasileiros chegou a 659, sem especificar a região na qual foram implementados os seis novos campi. Portanto, os dados utilizados para elaboração da tabela 1 correspondem à última atualização da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

**Tabela 1** - População por Estado e Número de Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

<b>REGIÃO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>IFES/Mapa</b>	<b>HAB por IFEs</b>
NORTE	Amazonas (AM)	4.080.611	16	255.038
NORTE	Roraima (RR)	576.568	6	96.095
NORTE	Amapá (AP)	829.494	6	138.249
NORTE	Pará (PA)	8.513.497	19	448.079
NORTE	Tocantins (TO)	1.555.229	12	129.602
NORTE	Rondônia (RO)	1.757.589	10	175.759
NORTE	Acre (AC)	869.265	7	124.181
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>18.182.253</b>	<b>76</b>	<b>239240,1711</b>
<b>REGIÃO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>IFES/Mapa</b>	<b>HAB por IFEs</b>
NORDESTE	Maranhão (MA)	7.035.055	29	242588,1034
NORDESTE	Piauí (PI)	3.264.531	21	155453,8571
NORDESTE	Ceará (CE)	9.075.649	31	292762,871
NORDESTE	Rio Grande do Norte (RN)	3.479.010	21	165667,1429
NORDESTE	Pernambuco (PE)	9.496.294	24	395678,9167
NORDESTE	Paraíba (PB)	3.996.496	19	210341,8947
NORDESTE	Sergipe (SE)	2.278.308	10	227830,8
NORDESTE	Alagoas (AL)	3.322.820	17	195460
NORDESTE	Bahia (BA)	14.812.617	38	389805,7105
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>56.760.780</b>	<b>210</b>	<b>270289,4286</b>
<b>REGIÃO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>IFES/Mapa</b>	<b>HAB por IFEs</b>
SUDESTE	São Paulo (SP)	45.538.936	39	1167665,026
SUDESTE	Rio de Janeiro (RJ)	17.159.960	49	350203,2653
SUDESTE	Espírito Santo (ES)	3.972.388	23	172712,5217
SUDESTE	Minas Gerais (MG)	21.040.662	73	288228,2466
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>87.711.946</b>	<b>184</b>	<b>476695,3587</b>
<b>REGIÃO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>IFES/Mapa</b>	<b>HAB por IFEs</b>
SUL	Paraná (PR)	11.348.937	26	436497,5769
SUL	Rio Grande do Sul (RS)	11.329.605	46	246295,7609
SUL	Santa Catarina (SC)	7.075.494	40	176887,35
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>29.754.036</b>	<b>112</b>	<b>265661,0357</b>
<b>REGIÃO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>IFES/Mapa</b>	<b>HAB por IFEs</b>
C. OESTE	Mato Grosso (MT)	3.441.998	20	172099,9
C. OESTE	Mato Grosso do Sul (MS)	2.748.023	11	249820,2727
C. OESTE	Goiás (GO)	6.921.161	28	247184,3214
C. OESTE	Distrito Federal (DF)	2.974.703	12	247891,9167
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>16.085.885</b>	<b>71</b>	<b>226561,7606</b>
<b>REGIÕES</b>	<b>ESTADOS</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>IFES/Mapa</b>	<b>HAB por IFEs</b>
<b>5</b>	<b>26</b>	<b>208.494.900</b>	<b>653</b>	<b>319287,7489</b>

Fontes: Desenvolvido pela autora.

**Tabela 2** - Percentual de Habitantes e Instituições Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica distribuídos por região

REGIÃO	POPULAÇÃO	IFEs/Mapa	HAB/IFEs	HAB/REGIÃO	IFEs/REGIÃO
NORTE	18.182.253	76	239240,1711	9%	12%
NORDESTE	56.760.780	210	270289,4286	27%	32%
CENTRO-OESTE	16.085.885	71	226561,7606	8%	11%
SUDESTE	87.711.946	184	476695,3587	42%	28%
SUL	29.754.036	112	265661,0357	14%	17%
<b>TOTAL BRASIL</b>	<b>208.494.900</b>	<b>653</b>	<b>319287,7489</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fontes: Desenvolvido pela autora.

Diante desse panorama da Rede Federal, a seção seguinte apresenta o Instituto Federal do Paraná (IFPR), abordado nesta investigação, uma vez que os documentos referentes à organização do trabalho pedagógico correspondem a essa autarquia.<sup>12</sup>

## 2.1 Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Assim como todas as instituições atualmente pertencentes à Rede Federal, o IFPR possui sua história na educação. No caso paranaense, o IF foi criado em 29 de dezembro de 2008 pela lei n.º 11.892, porém originado em 1869, quando entra em funcionamento a Escola Alemã, pertencente à antiga colônia alemã de Curitiba, sendo seus fundadores Gottlieb Mueller e Augusto Gaertner, sócios do Verein Deutsche Schule. A Escola Alemã, chamada assim até 1914, buscava atender os filhos dos alemães instalados na cidade de Curitiba. Por meio de um processo de nacionalização da escola, essa passou a se chamar Colégio Progresso e, dois anos depois, passa a se intitular como Sociedade Colégio Progresso, já com um caráter público.

Em 1936, foi criado o Curso Comercial, que funcionava nas dependências da extinta Escola Alemã e, segundo as informações contidas na página eletrônica do IFPR, este é considerado o ponto de partida para a sua história. No entanto, em 1938 a instituição encerra suas atividades e a maior parte dos bens fica para a Faculdade de Medicina do Paraná, pertencente à Universidade Federal do Paraná.

Em 1942, o Curso Comercial passa a ser dirigido pela Faculdade de Direito da Universidade do Paraná sob a denominação de “Escola Técnica de Comércio anexa à

---

<sup>12</sup> O IFPR, assim como os demais 37 IFs espalhados pelo território nacional, possui natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, vinculado ao MEC (IFPR, 2014-2018). Portanto, nessa pesquisa os documentos analisados, principalmente aqueles relacionados à questão didático-pedagógica, são os vigentes na referida instituição.

Faculdade Federal do Paraná”. Anos mais tarde, em 1950, a Escola Técnica é integrada à Universidade Federal do Paraná, vinculando-se ao setor de Ciências Sociais Aplicadas, agora chamando-se Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná.

Em 1990, com a reorganização administrativa da universidade, passa a ser intitulada de “Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná”, vinculando-a à Pró-reitoria de Graduação e, em novembro de 1997, foi considerada como unidade da UFPR.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014, em 19 de março de 2008 o Conselho Universitário da UFPR autoriza a implantação do Instituto Federal do Paraná a partir da estrutura da Escola Técnica e, assim, desvincula-se da UFPR, aderindo, sediando e implantando o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

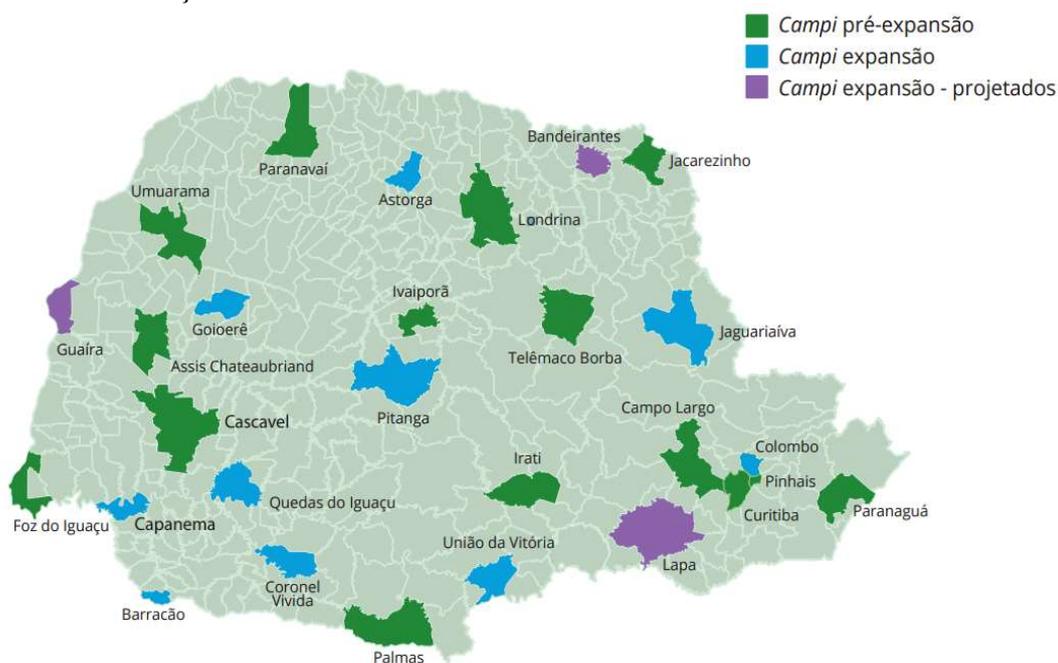
No ano seguinte à aprovação da lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008 pelo então presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, iniciou-se a instalação da nova reitoria.

Hoje, no Paraná encontramos 25 campi além da reitoria, que se localiza em Curitiba. Os campi do IFPR estão implantados nas cidades de Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Coronel Vivida, Curitiba, Goioerê, Quedas do Iguaçu, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama, União da Vitória e o campus no qual desenvolveremos a pesquisa, Palmas. Desses, 5 são unidades avançadas que ofertam prioritariamente ensino médio técnico, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de Educação a Distância (EAD).

Em 29 de janeiro de 2019, o IFPR publicou em sua página eletrônica que passará a conter mais 2 unidades: o Campus Avançado de Arapongas que será ligado administrativamente ao Campus de Londrina, e o Centro de Referência São José dos Pinhais vinculado ao Campus Curitiba. O Centro de Referência São José dos Pinhais é uma unidade criada para o desenvolvimento de planos, projetos e programas relacionados à Educação Profissional e Tecnológica.

A figura a seguir apresenta o mapa do estado do Paraná. Nele estão destacadas as cidades nas quais o IFPR está presente.

**Figura 4 - Presença dos Institutos Federais no Estado do Paraná**



Fonte: Instituto Federal do Paraná, s/d.<sup>13</sup>

Observando o PDI, o IFPR se apresenta como “uma instituição de ensino voltada à educação superior, básica e profissional, especializada na oferta gratuita de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino”. (IFPR, 2014, p. 22-23). Além disso, os Institutos Federais têm como missão, o que na área de Educação compreende-se por função social, por se tratar de uma instituição de ensino “promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade”. (IFPR, 2014, p. 22-23). Atentamos aqui, como exposto anteriormente, para o compromisso da instituição que está na formação de um ser humano integral, emancipado, proativo, conhecedor de sua realidade, sendo isso aliado a à formação profissional.

A seguir, a figura 5 mostra o número de servidores que compõem o quadro de pessoal do IFPR. Chamamos atenção para o IFPR – Campus Palmas, o qual possui 146 (cento e quarenta e seis) docentes, entre efetivos e substitutos. Salientamos que o número de docentes constante no ofício (Anexo 1) enviado pela instituição, se trata do quantitativo de junho de 2018, o qual foi considerado como base para esta pesquisa, portanto se diferencia do apresentado na figura, que se refere ao levantado de agosto de 2018, disponíveis na página eletrônica do IFPR.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

**Figura 5** - Número de servidores por campus do IFPR

UNIDADE	Hoje			
	Docente	Docente Substituto	TAE	Estagiário
ASSIS CHATEAUBRIAND	49	6	31	4
AVANÇADO BARRAÇAO	14	2	9	0
AVANÇADO CORONEL VIVIDA	17	1	8	0
AVANÇADO DE ASTORGA	20	1	11	0
AVANÇADO GOIOERE	20	1	12	0
AVANÇADO QUEDAS DO IGUAÇU	14	1	10	0
CAMPO LARGO	51	7	33	0
CAPANEMA	20	3	11	3
CASCAVEL	31	3	32	0
COLOMBO	27	2	18	0
CURITIBA	206	17	81	17
FOZ DO IGUAÇU	57	5	40	0
IRATI	36	3	38	2
IVAIPORA	42	6	34	0
JACAREZINHO	53	7	39	3
JAGUARIAIVA	19	1	11	3
LONDRINA	65	6	44	1
PALMAS	128	18	53	8
PARANAGUA	75	8	42	6
PARANAVAI	68	7	46	12
PINHAIS	28	1	14	0
PITANGA	18	3	11	0
TELEMACO BORBA	50	2	36	2
UMUARAMA	58	9	37	0
UNIAO DA VITORIA	27	2	15	4
REITORIA	0	0	237	9
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1.193</b>	<b>122</b>	<b>953</b>	<b>74</b>

Fonte: Instituto Federal do Paraná, s/d.<sup>14</sup>

Isso posto, partimos para a próxima seção, em que apresentamos o campus de Palmas, local onde realizamos nossa pesquisa.

## 2.2 IFPR – Campus Palmas: o local da pesquisa

O imóvel onde estava instalado o Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS), na cidade de Palmas, foi doado pelo governo paranaense para a instalação do IFPR que, com a promulgação da lei n.º 11.892/2008, obteve a estrutura física, os projetos políticos pedagógicos de curso e os acadêmicos matriculados retomando as aulas em 16 de agosto de 2010, agora como IFPR – Campus Palmas.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab=pessoas>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

Hoje, o IFPR – Campus Palmas oferece 2 cursos de nível médio integrado: Técnico em Alimentos e Técnico em Serviços Jurídicos e 14 cursos de nível superior. Os cursos de bacharelado são: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Agrônômica, Farmácia e Sistemas da Informação, tendo como objetivo preparar os bacharéis para atuação profissional na área de formação. Os cursos de licenciatura são: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras Português/Inglês, Pedagogia e Química, que visam formar profissionais para trabalhar em instituições educacionais de todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior).

O IFPR – Campus Palmas oferece ainda os cursos técnicos a distância. São eles: Técnico em Administração, Técnico em Vendas e Técnico em Logística. Em junho de 2017, obteve a aprovação do primeiro curso de pós-graduação Especialização em Linguagens Híbridas e Educação.

Chamamos a atenção para a figura a seguir, uma vez que o público de nosso interesse no presente estudo são os docentes. Conforme dados disponíveis – atualizados em agosto de 2018 – na página eletrônica, no campus de Palmas há 128 docentes efetivos, 18 docentes substitutos e 8 estagiários. Todavia, cabe lembrar o número informado pela Instituição, no momento da coleta de dados, foi de 130 docentes, e desses 24 se adequaram aos critérios de seleção e responderam aos questionários.

É importante dizer que o campus de Palmas possui uma unidade avançada na cidade de Coronel Vivida-PR. No entanto, a presente pesquisa não se estende a ela.

**Figura 6** - Número de servidores do campus de Palmas

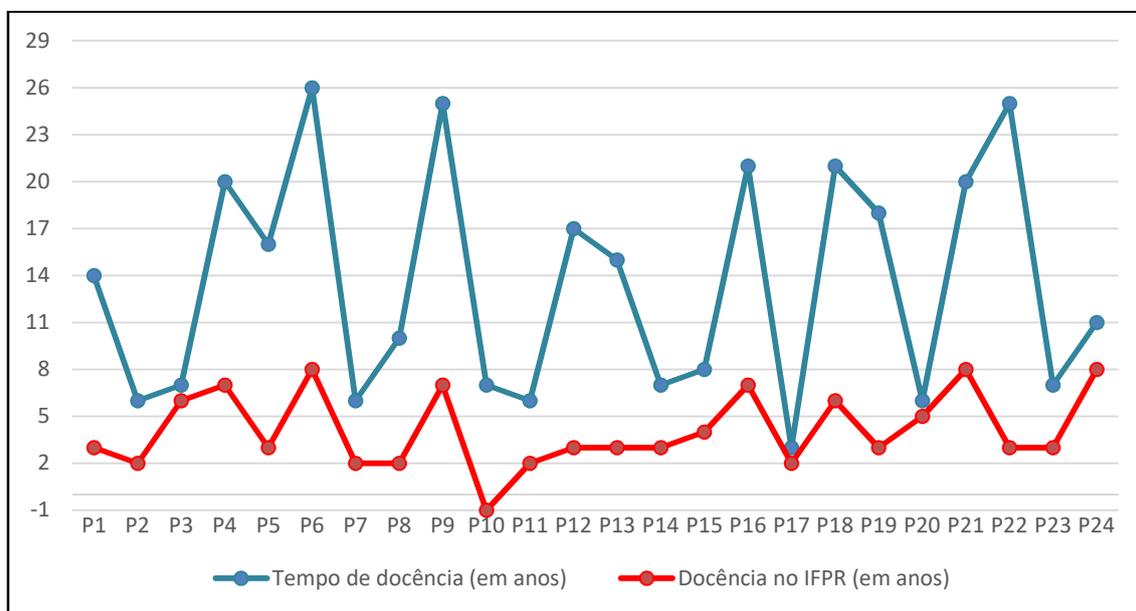
SERVIDORES	QUANTIDADE
DOCENTE	128
DOCENTE SUBSTITUTO	18
ESTAGIARIO	8
TAE	53
<b>TOTAL</b>	<b>207</b>

Fonte: Instituto Federal do Paraná, s/d.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/unidades-ifpr/palmas/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

No referente ao tempo de trabalho como docente,<sup>16</sup> apresentamos o gráfico abaixo onde correlacionamos o tempo de docência (em anos) com o tempo de docência no IFPR (em anos).

**Gráfico 1** - Tempo de docência x tempo de docência no IFPR



Fonte: Desenvolvido pela autora.

No gráfico acima, observamos o tempo de docência demonstrado pela linha azul e o tempo de docência no IFPR, pela linha laranja. Vemos que o tempo em que os docentes exercem a profissão vai de 3 a 25 anos, dos quais o tempo de docência no IFPR vai de menos de 1 a 8 anos, isto é, o tempo de docência de 3 a 25 anos, corresponde ao exercício em diferentes instituições educacionais, incluindo o IFPR.

Considerando que a OTP do IFPR possui outra organização, o tempo de profissão nas diferentes instituições educacionais anteriores ao ingresso no IF contribuiria para entender o trabalho docente nesse? Tal questão não é fácil de ser respondida. Entendemos que isso dependerá da capacidade de adequação, envolvimento e desenvoltura de cada docente.

Após o reconhecimento do local onde a presente investigação foi realizada, concentramos esforços no próximo capítulo, que discute o trabalho e o trabalho docente, a forma de organização do trabalho pedagógico no IFPR e suas implicações para a

---

<sup>16</sup> Como forma de preservação da identidade dos participantes da pesquisa, entendemos que a ordem de suas respostas deveria ser alterada. Assim, salientamos que a disposição das respostas demonstradas no gráfico não condiz com a ordem das respostas descritivas. Elas também foram rearranjadas nas diferentes questões, dificultando qualquer tentativa de ligação ou identificação dos docentes.

docência, bem como explicita a categoria: verticalização do ensino nos IFs e a profissionalização da docência.

### 3 A DIMENSÃO DO TRABALHO: PRINCÍPIOS HISTÓRICOS E PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

*O homem de hoje é substancialmente diferente,  
substancialmente outro em relação ao homem de cem anos atrás.  
Isto porque o conceito de homem não se detém  
em sua finitude corpórea ou natural.  
O homem é sua “porção” natural e aquilo que ele produz.  
E aquilo que ele produz modifica permanentemente seu meio.  
O homem é ao mesmo tempo natureza (domínio da necessidade) e  
negação da natureza (domínio da liberdade).  
Esta transcendência do meramente natural que o faz um ser  
histórico o homem consegue pelo trabalho.  
(PARO, 2000, p. 29-30).*

Entendendo que o comprometimento social dos IFs com a oferta de Educação Profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, viabilizando o acesso às conquistas científicas e tecnológicas por meio da qualificação profissional em diversas áreas do conhecimento, além de promoção a pesquisa e extensão implica diretamente no trabalho docente, é imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa desvelar como ocorre a organização do trabalho pedagógico da referida instituição de ensino. Para tanto, faz-se necessário abordar o trabalho como categoria central passando a compreender a especificidade do trabalho docente considerando a totalidade da instituição de ensino.

Sabendo que o trabalho é a atividade principal do ser humano, compreendemos a importância de tal atividade em nossas vidas, seja para garantirmos nossa sobrevivência e de nossa família, seja para evoluirmos ou para nos satisfazer profissional e pessoalmente, como Engels (2005, p. 269) já em 1896 definia: trabalho é a “condição básica e fundamental de toda vida humana”.

Saviani (2007) diz que a essência do ser humano é o trabalho, não porque lhe é natural, esse é o que é pelo trabalho, que lhe é dado pelos próprios seres humanos. Portanto, a relação indivíduo/trabalho é dada por nós, em nosso processo sócio-histórico.

Para Marx (1999), o trabalho é um processo em que o indivíduo, por meio de suas ações, modifica a natureza, utilizando-se de seu corpo, de sua força natural e, assim, ao mesmo tempo modifica também a sua própria natureza. De acordo com Antunes (2009, p. 141), o trabalho “é a forma fundamental, mais simples e elementar daqueles complexos cuja interação dinâmica constitui-se na especificidade do ser social”. Então, entendemos que o trabalho compreende a nossa atividade principal, pela qual transformamos a

natureza e nos relacionamos com outros indivíduos, e assim também nos transformamos por meio do trabalho.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzido pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Não somos um ser pronto, acabado, mas um indivíduo em constante construção, formação; nos constituímos por meio da interação e apropriação daquilo que nos rodeia, dos conhecimentos, valores, cultura, relações com outrem, enfim, por meio de tudo o que já foi produzido pela humanidade no processo histórico, pois o trabalho está no centro do processo de humanização do ser humano. (ANTUNES, 2009).

Para Saviani (2014, p. 10), o indivíduo

entra em relação com os outros homens não ocasionalmente, mecanicamente, mas organizadamente, por meio de organismos de diferentes tipos. E entra em relação com a natureza não simplesmente pelo fato de ser ele próprio natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica.

Nesse contexto, a relação indivíduo/meio é fundamental para a constituição do trabalho, o qual compõe as relações com o meio e os diferentes fatores que o envolve. Cabe ainda salientar que as relações criadas por nós via trabalho também nos modificam: por meio do trabalho nos identificamos e nos percebemos com o todo social, pois o trabalho é a categoria central das relações sociais. (MARX, 1985).

Para colaborar com a reflexão, Saviani (2003, p. 133) elucida:

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo. Na formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem.

No decurso da nossa evolução, o trabalho foi se modificando, modificando a sociedade e nossas relações, isso para que possamos nos adaptar às novas formas de trabalho e, ao mesmo tempo, modificando o meio e trabalho para suprir as novas necessidades.

Dessa forma, com as mudanças ocorridas ao longo dos séculos, o conceito de trabalho foi sendo (res)significado. Assim, vale ressaltar que o modo como conhecemos o trabalho hoje surgiu com a Revolução Industrial, em que o crescimento acelerado e desorganizado das fábricas trouxe a superexploração da classe operária, que ficou submetida à vontade dos proprietários dos meios de produção. Os capitalistas, detentores tanto das propriedades quanto dos meios de produção, buscavam aumentar constantemente os lucros, explorando até a exaustão aqueles que nada ou muito pouco tinham, e nessas condições somente lhes restava vender sua força de trabalho para sobreviver.

Em *Manuscritos econômicos e filosóficos*, Marx (1964), ao tratar do trabalho alienado, diz que “o trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção em que produz bens”, e complementa afirmando que é pelo trabalho que o homem se apropria da natureza e que essa apropriação aparece como alienação, pois a atividade será em benefício de outro homem. Dessa forma, os trabalhadores ficam subordinados às vontades dos capitalistas que, assim como faziam com a matéria-prima necessária para produzir, utilizavam-se da força de trabalho do operário para manufaturar tendo os produtos resultantes desse processo como sua propriedade em troca de um salário. No final de todo esse processo, os trabalhadores pagam para consumir aquilo que foi produzido por suas próprias mãos, ou seja, trabalhavam para obter o salário e poder comprar aquilo que ele mesmo fez.

O modo de produção capitalista pode ser entendido por meio dos conceitos de trabalho produtivo. (MARX, 1999). Para tanto, precisamos entender as definições de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, no tocante à sua natureza produtiva ou não.

Observemos preliminarmente que não está em jogo, na distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, qualquer juízo de valor (por exemplo, que identifique o “produtivo” com o bom, o útil etc. e, por oposição, o “improdutivo” como o mau, o inútil, etc.). Em segundo lugar, cabe pontuar que essa distinção é sobretudo pertinente a economias fundadas na produção de mercadorias – e esse é o caso MPC [modo de produção capitalista]. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 114).

Muito mais que associado à produção material, o trabalho produtivo relaciona-se com a mais-valia acumulada ao longo da produção. Essa autoprodução faz com que o trabalhador, além de ser autossuficiente, permita um lucro agregado elevado. O trabalhador torna-se produtivo ou improdutivo do ponto de vista do capital.

Pensando nisso, cabe destacar que, em relação à produção de mais-valia, o trabalho docente também seria entendido como improdutivo, uma vez que não é responsável pela autoprodução. Do ponto de vista de Paro (2000, p. 35),

Independentemente do conteúdo de seu trabalho, o professor da escola particular é trabalhador produtivo, na medida em que tal trabalho produz mais-valia para o proprietário da escola. Na escola pública, o empregador é o Estado. Este não aplica na educação para auferir lucro; o dinheiro gasto no pagamento dos professores não é empregado como capital, já que não se objetiva a produção de mais-valia. O trabalho do professor de escola pública é, pois, considerado trabalho não produtivo.

Sob outro ângulo, cabe questionar se a atividade docente não pode ser considerada trabalho produtivo uma vez que contribui para a formação de um indivíduo que produzirá mais-valia, ou seja, prepara e contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que serão inseridos em uma sociedade onde o modo de produção é capitalista, mais que isso: a atividade docente é obrigada a se moldar para atender às exigências do capitalismo e, conseqüentemente, a divisão do trabalho.

Construído no bojo da sociedade capitalista, o trabalho docente desenvolve-se e transforma-se, expressando, em distintos momentos históricos, diferentes imagens e situações de sua profissionalização. O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social. (AZZI, 1994, p. 39).

Partindo para a compreensão do trabalho docente em sua categoria geral – trabalho –, buscamos a contribuição de Azzi (1994, p. 39-40), que assim se expressa:

Entendemos que a expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo que aponta para uma especificidade.

A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista.

Portanto, analisar o trabalho docente implica na tomada de consciência da realidade da qual se fala, visto que as mudanças na atividade ocorrem à medida que a sociedade se transforma. O trabalho docente modifica-se e assume responsabilidade diante da realidade, isto é, das necessidades da sociedade na qual está inserido. Tal sociedade é determinada por uma forma de organização que, de certa maneira, condiciona a organização do trabalho pedagógico.

A seção a seguir busca explicitar como ocorre a organização do trabalho pedagógico no IFPR – Campus Palmas e analisar suas implicações para o trabalho docente.

### **3.1 A organização do trabalho pedagógico e suas implicações para o trabalho docente**

O trabalho pedagógico envolve o alinhamento de métodos, técnicas, reflexões e ações, bem como o envolvimento de diferentes profissionais da educação, na tentativa de alcançar o objetivo: o conhecimento.

Paro (2000) ajuda entender que o trabalho pedagógico não compreende um trabalho material, isto é, o resultado desse trabalho é intangível, é um serviço.

Na sociedade capitalista a aula é, de fato, considerada o produto do processo de educação escolar. É a aula, enquanto mercadoria, que se paga no ensino privado. É também a aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública ou privada) e que se avalia como boa ou ruim. Todavia, um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. (PARO, 2000, p. 32).

Nesse sentido, a atividade desenvolvida pelos docentes, pedagogos, assistentes estudantis, diretores, coordenadores, etc., na escola, que envolve desde o conteúdo a ser ensinado até a possibilidade de produção de humanidade no indivíduo, é definida como trabalho pedagógico.

Considerando que a OTP tem um sentido amplo que abrange tanto o contexto institucional como o reduzido ao espaço da sala de aula, cabe explorarmos as respostas dos docentes em relação às suas concepções acerca do tema.

Para isso, antes de apresentar as respostas, demonstramos a forma como realizamos a coleta de dados nesta investigação, realizada por meio de um questionário previamente qualificado. Dos 130 docentes (Anexo 1) que compõem o colegiado do

campus de Palmas, participaram da pesquisa aqueles que se adequaram aos seguintes critérios:

- a) ser docente efetivo no IFPR;
- b) atuar nos cursos do ensino médio profissionalizante e no ensino superior;
- c) aceitar os termos apresentados no TCLE.

Conforme exposto acima, a coleta de dados aconteceu em momento previamente agendado. Na ocasião, estavam presentes 24 docentes que se adequaram aos critérios deste estudo e concordaram em participar da pesquisa, portanto obtivemos 24 questionários respondidos.

Na oportunidade, explicamos a proposta da pesquisa e sanamos as dúvidas, convidando os docentes a participarem, os quais aceitaram e após assinatura e posse de 1.<sup>a</sup> via do TCLE, receberam o instrumento de pesquisa, o questionário. Salientamos que a coleta de dados ocorreu após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética.

Dito isso, seguimos com as respostas dos docentes que, de forma geral, apresentam objetivamente suas concepções, que giram em torno do planejamento e organização do trabalho docente. Por exemplo: disciplinas, horários, avaliações, atividades de pesquisa e extensão, apoio ao estudante e estabelecimento de objetivos para os componentes curriculares, tempo de preparação das aulas, etc., como afirma P1: *“É a definição das formas de trabalho, dos objetivos e das necessidades para a realização do ensino”*, e P8: *“Ter uma linha de ação comum com os professores do mesmo curso com objetivo de melhor formar cada aluno”*.

A OTP aparece também descrita como uma forma de apoio para os docentes e para os estudantes. O docente P6 afirma que é o *“trabalho de suporte dado aos estudantes e docentes para que possamos melhorar a qualidade do ensino/educação”*.

Algumas respostas demonstram um entendimento mais abrangente em relação à OTP, uma vez que também são citados como participantes do processo os técnicos em assuntos educacionais. O docente P15 entende como OTP *“a atuação do docente ou TAE de maneira que a Educação tenha um planejamento lógico, respeitando os processos pedagógicos”*, e para P17 *“é a organização institucional de uma linha pedagógica e a orientação aos docentes da forma que deve-se direcionar o trabalho”*. Para P22, a OTP *“envolve planejamento das diversas instâncias do ensino aprendizagem (professores, alunos, administrativo) em busca do desenvolvimento dos envolvidos”*.

Por meio dessas respostas, percebemos a confirmação de que a OTP caracteriza-se por um processo que envolve o conjunto dos profissionais da instituição que estejam envolvidos com o ensino.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem exige avaliar se o planejamento é condizente com as possibilidades de realização do trabalho, pois, conforme o docente P20, a OTP também “*é a possibilidade de realizar com qualidade a dimensão do ensino, pesquisa, extensão e inovação com os acadêmicos. É ter uma estrutura adequada ou contribuir para sanar os problemas dele*”.

Frigotto (2018) afirma que a qualidade da educação depende da infraestrutura física com espaços educativos, laboratórios, material pedagógico, dos docentes e técnicos administrativos, além dos serviços e do pessoal de apoio. Nesse sentido, para que a instituição possa cumprir seus objetivos – no caso do IFPR, ofertar Educação Profissional e Tecnológica, pública e de qualidade por meio do ensino, pesquisa e extensão –, mais do que o trabalho conjunto de direção, coordenação, docentes, pedagogos e técnicos, é necessário que se ofereçam as condições adequadas ao desenvolvimento da ação docente. Assim, são maiores as chances de que seja realizado um trabalho de acordo com o esperado pela instituição.

A questão referente aos elementos identificados pelos docentes como compoendo a OTP do campus de Palmas ajuda a explicitar como tal organização ocorre. Observamos respostas relacionadas a atividades de responsabilidade do docente e dos demais profissionais envolvidos no processo de ensino.

Os regulamentos, a elaboração de ementas de disciplinas, o conselho de classe, plano de ensino, projeto político pedagógico (PPP), plano de curso, debates com docentes e estudantes, formação de docentes, reuniões pedagógicas, profissionais ligados ao ensino, tempo para realização de pesquisa, preparação de aulas, plano de trabalho e horário de funcionamento da biblioteca são apontados como elementos da OTP. O docente P23 destaca os “*regimentos (ministério, instituição, campus, colegiado), planos de ensino e de trabalho, avaliação de metodologias desenvolvidas junto ao corpo discente*”, assim como P10 aponta o “*organograma (hierarquia), trabalho pedagógico, orientação educacional, assistência aos alunos, horários de funcionamento, fluxo de diários, etc.*”, e P12 o “*atendimento ao estudante, capacitação metodológica de docentes, orientação aos professores e estudantes no sentido profissional e coletivo*”, como elementos da OTP.

O planejamento para a formação dos docentes também é citado como componente da OTP, conforme respostas de P4: “*Formação para pesquisa, ensino e extensão*”, e P5: “*programa de formação, reuniões específicas e de qualificação*”.

Considerando que os docentes se reconhecem como parte integrante do processo de OTP de qualquer instituição escolar, buscamos averiguar em quais momentos esses se sentem participando da OTP do campus em estudo.

Dos 22 docentes que responderam a essa pergunta, visto que 2 deixaram em branco, 12 disseram que se sentem parte da OTP quando da participação em reuniões do campus, como elucidamos a partir das respostas de P7: *“durante as reuniões e sugestões”*, P12: *“reuniões pedagógicas, encaminhamentos dos alunos, reuniões de colegiado, cursos/palestras na semana pedagógica”*, e P17: *“nas reuniões em que a direção deixa claro o caráter participativo, de decisão conjunta”*.

No entanto, mesmo considerando sua participação na OTP durante as reuniões no campus, há casos em que os docentes não se percebem atuando ativamente nesse processo. O docente P5 afirma ter se sentido parte da OTP *“apenas quando houve reunião sobre procedimentos de avaliação e discussões sobre notas x conceitos”* e P6 diz que se sente integrado ao trabalho conjunto *“formalmente nas reuniões, mas efetivamente nunca”*.

O docente P1 diz se sentir fazendo parte da OTP *“quando decisões do colegiado são usadas no decorrer do processo”*, e P9 *“quando sou ouvido pelos colegas e percebo que minhas ideias contribuem para a melhora do curso”*. Ainda, P8 diz manter *“conversas frequentes, com pedagogos sobre as dificuldades apresentadas por mim e pelos estudantes”* e isso faz com que se sinta parte integrante do processo.

Há aqueles que se consideram incluídos na OTP em todos os momentos, o que constatamos através das respostas de P13: *“O tempo inteiro, a cada momento em que estamos no campus acabamos por desenvolver atividades de trabalho pedagógico”*, P14: *“o tempo todo”*, e P22: *“em todos os momentos”*.

Respostas que corroboram o exposto pelos docentes na questão anterior – elementos da OTP – aparecem aqui, ou seja, por meio da construção do ementário, participação nos conselhos de classe, elaboração/alteração de PPCs, planos de ensino, planos de trabalho docente, aulas, entre outros, como apontam os docentes P15: *“nas reuniões para elaboração/alteração de PPCs, nas discussões dentro dos colegiados, nas assembleias gerais do campus voltadas às discussões pedagógicas e nas semanas de planejamento”*, e P19: *“quando preparo aulas, quando leciono, quando participo dos conselhos de classe e reuniões de colegiado, quando participo das formações ou capacitações”*.

Para finalizar a análise dessa questão, na contramão dos demais docentes, 1 afirma se sentir parte do processo da OTP *“apenas em âmbito pessoal. Em âmbito institucional*

*não me sinto incluída*”. Com isso, concluímos que o docente P24 entende que somente por meio as atividades relacionadas a si, por exemplo a preparação de aulas, escolha de metodologias, decisões e resolução de problemas específicos, se sente participando da OTP.

Diante das respostas analisadas, haja vista os fatores elencados pelos docentes, percebemos que esses, em poucos momentos, citam o profissional pedagogo como integrante do processo de OTP. No entanto, o campus possui tal profissional. Isso pode ter ocorrido devido a essa função ser relacionada aos cargos técnicos na instituição e que, por vezes, não são vistos como parte do ensino, isto é, o pedagogo está integrado à OTP, porém não é evidenciado. Além disso, observamos que quase em sua totalidade os docentes demonstram uma preocupação com o conhecimento para aplicação prática instrumental.

Isso posto, adentramos outra questão que se evidenciou na investigação conduzida e acreditamos que merece destaque por sua especificidade e impacto sobre toda a organização da instituição, tratada na próxima seção, que se refere à verticalização do ensino, considerada nos documentos institucionais a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, como uma política de ensino que, pela caracterização dos IFs, oferta diferentes níveis e modalidades da educação básica e da superior, apontada como categoria neste estudo.

### **3.2 Verticalização do ensino nos Institutos Federais: uma forma de organização do trabalho**

No referente às finalidades e características dos IFs, apontamos o inciso III do Artigo 6.º da lei n.º 11.892/2008: “promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Sendo assim, essa forma de operacionalização – nesse momento referimos ao aproveitamento de pessoal – pode representar um desafio para os docentes no tocante à efetivação do seu trabalho, já que atuam na educação básica e na superior.

Para compreender o conceito de verticalização do ensino nos IFs, buscamos Pacheco (s/d.), lembrando que essa mesma concepção aparece nos documentos institucionais.

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica. (PACHECO, s/d., p. 18).

Aprofundando a reflexão sobre essa categoria, alicerçamo-nos na pesquisa de Quevedo (2016) acerca da concepção (ou das concepções) de verticalização nos IFs. Seus resultados apontam para três concepções distintas de verticalização. A primeira compreende que verticalizar a educação está relacionada com a oferta de cursos da mesma área e/ou eixos em diferentes níveis, na mesma unidade, para que os discentes tenham a oportunidade de cursar do ensino médio à pós-graduação, sem trocar de instituição. O segundo conceito compreende a verticalização no mesmo sentido, porém acrescenta vantagens e desafios da atuação docente nos diferentes níveis de ensino. Por fim, a terceira concepção trata de um percurso formativo em que são otimizados os custos, o que garante a todos o direito de uma formação pública de qualidade conforme a missão dos IFs.

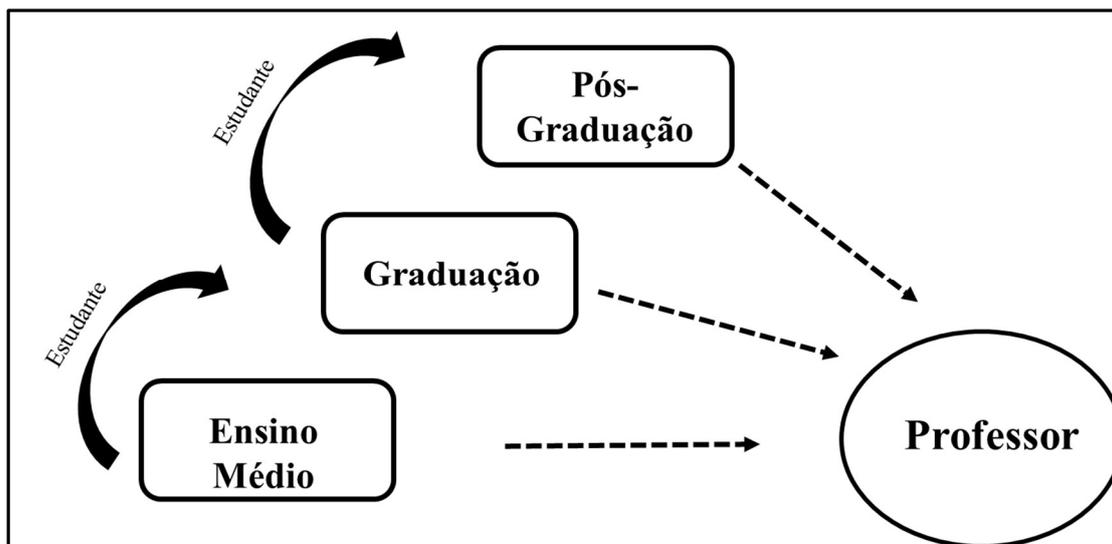
A pesquisadora ainda aponta que

é necessário tomar a verticalização, em primeiro lugar, sob o ponto de vista da dimensão pedagógica e das implicações desta na prática educativa, na vida acadêmica dos discentes, na formação, nas possibilidades e nos desafios da atuação dos servidores envolvidos com sua operacionalização. (QUEVEDO, 2016, p. 76).

Nesta investigação, tratamos a verticalização como a oferta de cursos na educação básica e superior, do mesmo eixo tecnológico, na mesma unidade; somando a oportunidade de o estudante cursar desde o ensino médio até a pós-graduação e os limites e possibilidades do trabalho docente nesse formato.

A figura abaixo elucidada a forma como compreendemos a verticalização neste estudo, que mostra o itinerário que pode ser percorrido pelos estudantes nos diferentes níveis da educação, considerando que o mesmo docente atua nos distintos níveis e modalidades.

**Figura 7** - Verticalização do ensino nos Institutos Federais



Fonte: Organizado pela autora.

Visto que as diretrizes e a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis da educação são distintas, cabe pensar nas condições de trabalho a que os docentes estão submetidos. Entendemos que a complexidade de realização do trabalho docente nessa forma de organização implica na abordagem metodológica utilizada nos diferentes níveis, na tomada de decisão em relação à organização do próprio docente e do gerenciamento de tempo fora de sala de aula em função das diferentes demandas, entre outros.

Nessa investigação, buscamos dados quantitativos e qualitativos relativos às modalidades em que os docentes participantes atuam. Dos 24 docentes que atenderam os critérios de seleção, 2 atuam em 3 modalidades distintas, sendo elas: ensino médio integrado, curso de graduação e pós-graduação. Os demais atuam em cursos técnicos e cursos de graduação.

Pensando acerca de haver ou não uma distinção na OTP nos diferentes níveis de educação, perguntamos aos docentes se identificam essa distinção e quais seriam as diferenças.

Dos 24 que responderam a essa questão, apenas 1 docente julga não haver. No entanto, para os demais, metodologia, didática, legislação, forma de abordagem, maturidade e capacidade dos estudantes, atividades práticas, avaliações, forma de organização das disciplinas de cada nível da educação e o próprio interesse por parte do discente são algumas das diferenças apontadas.

O docente P3 diz que *“objetivos e metodologias são diferentes em virtude do tipo de egresso”*, e P5 afirma: *“No ensino médio o processo pedagógico é voltado ao aluno*

*enquanto beneficiário da prática. Já no superior, além de beneficiário, será transmissor do conhecimento*". Já P11 diz: *"O ensino superior requer profundidade e maior reflexão epistemológica. Ensino médio requer dinamicidade e síntese de conteúdo, promovendo também a reflexão"*.

Os docentes P14, P21 e P23 demonstram claramente visualizar que a existência de diferenças na OTP nos distintos níveis da educação acarreta responsabilidades para o docente. P13 aponta que *"a forma didática envolve diferentes idades e níveis de ensino o que exige do professor um discernimento maior em relação aos conteúdos e um esforço para desenvolvê-los"*, P21 afirma: *"Devemos separar a educação voltada para a formação cidadã (EM) e a educação profissional (ES), o professor precisa organizar sua metodologia baseada nos objetivos da disciplina"*.

Da mesma forma, o docente P23 diz que a principal diferença na organização do trabalho pedagógico nas diferentes modalidades e níveis da educação *"diz respeito aos objetivos da ação docente mesmo no técnico, ainda, há maior preocupação com a formação mais ampla do que na graduação que ainda sofre muito a influência da perspectiva do mercado de trabalho"*.

Novamente observamos a preocupação dos docentes voltada aos objetivos e fins da ação educativa.

Em vista disso, novamente buscamos no PDI (IFPR, 2014) um trecho que vem ao encontro do que expressam os docentes quanto ao que se espera deles na educação básica e na superior.

O IFPR compromete-se com uma educação voltada para a formação humana, que constitui-se de forma crítica e participativa e busca formar sujeitos responsáveis pela construção de uma sociedade mais humana, justa e sustentável.

A formação humana, como princípio pedagógico, implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje, possibilitando ao estudante relacionar sua vida cotidiana à prática social global. O processo educativo proporciona aos estudantes elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas da sociedade contemporânea. Prepara sujeitos conscientes e críticos da realidade sociopolítica e cultural, não apenas para ocuparem postos no mercado de trabalho, mas também capazes de compreender o contexto do mundo do trabalho e suas relações, e posicionar-se criticamente sobre esta realidade. (IFPR, 2014, p. 34).

O comprometimento da instituição com a formação de seus estudantes nos moldes expostos no PDI permite pensar no docente como um profissional intelectual crítico. Isso porque, como proposto por Giroux (apud CONTRERAS, 2012), trata-se de uma oposição

a um trabalho técnico e instrumental indo além da reflexão sobre e na prática, buscando uma reflexão crítica sobre as estruturas institucionais nas quais trabalham, processo que permite observar em maior amplitude como essas instituições e suas políticas afetam a sua prática.

Giroux traz a ideia de autoridade emancipatória que Contreras (2012, p. 174-175) entende como uma obrigação dos docentes de:

tornar problemáticos os pressupostos por meio das quais sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos.

Cabe ainda salientar a percepção de um docente, que menciona o tempo de contato com o estudante, fator determinante para realização de uma avaliação eficaz. P22 responde que *“no ensino superior temos um contato muito pequeno com o aluno, por vezes de apenas um semestre, já no médio, pelo contato maior é possível conhecer melhor o aluno e um atendimento e uma avaliação mais individualizada”*.

A Resolução n.º 50 de 14 de julho de 2017 estabelece as normas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem do IFPR, que exigem dos docentes um olhar individualizado sobre o estudante, considerando a evolução e o desenvolvimento desse durante o período em que os componentes curriculares são ministrados, seja anual ou semestral. A Resolução define em seu Artigo 2.º o seguinte:

Art. 2º - No processo pedagógico, estudantes e docentes são sujeitos ativos, seres humanos históricos, imersos numa cultura, que apresentam particulares de vida, e devem atuar de forma consciente no processo de ensino-aprendizagem.

§1º - O estudante traz consigo componentes cognitivo, psicológico, biológico, social, cultural, afetivo, linguístico, entre outros, e os conteúdos de ensino e as atividades propostas pelos professores devem levar em conta a diversidade dessa composição humana.

§2º - O processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado a partir dos conhecimentos formais, prescritos no currículo, e dos informais, oriundos da prática social. (IFPR, 2017, s/p.).

Aprofundando a compreensão sobre o assunto, salientamos as diferenças existentes entre exercer a docência no ensino médio e exercê-la no ensino superior, uma vez que no ensino médio a organização curricular é anual, o que pressupõe uma aproximação e um conhecimento maior entre docentes e estudantes, conseqüentemente

possibilitando um meio de avaliação do processo ensino/aprendizagem baseado no que trata o artigo supracitado da Resolução n.º 50 de 14 de julho de 2017.

Em se tratando do ensino superior, organizado em semestres – como citado por alguns dos docentes –, muitas vezes esse é o único período em que terão contato com o estudante, dificultando um envolvimento maior na sua constituição como indivíduo, assim como afirma P19: *“Em componentes curriculares anuais (EM), o acompanhamento do acadêmico é melhor do que nos semestrais (ES)”*.

Dessa forma, vale refletir sobre a importância da aproximação entre docente e estudante, da realidade que cerca o local em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando elementos sociais e históricos do espaço habitado e vivenciado. Talvez isso fizesse com que o processo educativo possibilitasse a participação e a tomada de consciência do estudante sobre sua própria realidade, podendo avaliar esse contexto, criticar, criar e integrar-se no seu processo de formação, visto que é sempre mais intrigante e encantador envolver-se com o que diz respeito a si.

Ao constatarmos que os docentes se colocam como parte importante do processo de ensino, uma vez que percebem especificidades de cada nível e modalidade, buscando modificar/adaptar a sua forma de trabalho às necessidades dos diferentes públicos, cabe discutir acerca de um dos modelos de racionalidade na formação docente. Contreras (2012) realiza uma análise crítica sobre o profissional reflexivo, o qual reflete sobre sua prática e durante sua prática, constituindo saberes resultantes dessas reflexões, adaptando-se às necessidades da sociedade, escola, condições e estudantes que fazem parte desse meio, o que podemos entender como racionalidade prática.

Contrapondo à racionalidade técnica, segundo Contreras (2012) a racionalidade prática tem como base Schön, que desenvolveu a ideia de profissional reflexivo, Stenhouse, que defendeu a ideia de um docente pesquisador, e Elliott, que aponta a reflexão retrospectiva.

Contreras (2012) afirma que Schön distinguiu a forma de realização das atividades cotidianas em conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação se refere ao saber fazer sem que ao menos pensemos em como fazer, simplesmente executamos a atividade necessária. Logo, o conhecimento não precede a ação, mas está implícito nela. Já a reflexão na ação está relacionada com a observação e reflexão do profissional sobre e durante a prática, o que normalmente ocorre quando nos deparamos com alguma circunstância desconhecida. Esse pensar sobre a ação educativa pode provocar a mudança em novas situações.

A ideia de docente pesquisador, defendida por Stenhouse, consiste na investigação e reflexão sobre a atividade prática própria, assim “transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. (CONTRERAS, 2012, p. 132).

O autor aponta que uma das ideias principais de Stenhouse foi a da “singularidade das situações educativas”. (CONTRERAS, 2012, p. 128). Cada sala de aula, ou seja, o espaço efetivo da atuação docente, assim como a organização da instituição, o estudante como participante do grupo discente, apresenta suas particularidades, e é nesse ambiente que o docente se depara com as mais variadas situações, o que exige encontrar recursos e alternativas para enfrentá-las e conduzir o processo de aprendizagem.

A reflexão retrospectiva, apontada por Elliott, diz que, além da reflexão no momento da prática, é também necessário refletir sobre as ações passadas e suas consequências. Assim, “os professores desenvolvem sua compreensão das finalidades e valores que guiam sua prática”. (CONTRERAS, 2012, p. 136).

Retomando a questão da verticalização do ensino, vale salientar que, no âmbito IFPR, nem todos os campi enfrentam essa realidade. Muitos desses são campi de recente implantação e/ou campi avançados, o que significa que os cursos e modalidades são ofertados gradativamente de acordo a demanda da região.

No caso do campus de Palmas, que iniciou suas atividades em 2010, constatamos a existência da verticalização, tanto que, como exposto na metodologia, atuar na educação básica e superior é um dos critérios para a seleção dos participantes deste estudo.

Em síntese, fica explícito que os docentes compreendem claramente que há uma distinção entre atuar na educação básica e atuar na educação superior, conseqüentemente exigindo uma OTP também diferenciada, o que indica ainda uma relação com perfil do próprio estudante em cada um dos níveis.

Nesse sentido também, entendemos que nossa pesquisa buscou conhecer e exibir o ponto de vista dos docentes acerca da política de verticalização nos IFs e, assim, pedimos para que esses a avaliassem. A primeira resposta confirma o que dissemos acima: o docente P1 diz que a política de verticalização dos IFs é excelente, no entanto “*inviável em alguns campi*”.

O docente P18 considera a verticalização como “*importante para a região, possibilita a manutenção de estudantes por mais tempo na instituição buscando a formação*”. Vale lembrar que a verticalização oportuniza o ingresso no ensino médio e a permanência até a pós-graduação. Por isso, pode ser considerada uma forma de manter os estudantes durante um período maior de tempo na cidade/região.

A verticalização também é vista como uma oportunidade de aprendizado, como afirmam P23: “*A verticalização é condição imprescindível para o desenvolvimento contínuo dos professores. Alternâncias de demandas e diversidade de situações problemas (combustível da mudança)*”, P2 “*acredito abrir possibilidades de melhor entender os assuntos em virtude da especificidade de cada nível*”, e P11: “*acredito que a oportunidade de trabalhar com o EM e os cursos de licenciatura permitam a avaliação entre a teoria e a prática ao trabalhar com os alunos de licenciatura*”.

Nesse sentido, Pacheco (2011, p. 26-27) escreve que

a organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização.

Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

O autor concebe a verticalização como uma oportunidade para os docentes e, de certa forma, condizente com a competência dos profissionais da educação dos IFs.

Entendemos que não há um conhecimento pronto e único. É na prática educativa que o docente vai elaborando e reelaborando os seus saberes. No entanto, isso está condicionado ao meio social, responsabilidades e sistema ao qual está subordinado. Nesse caso específico, portanto, a verticalização é posta pelos próprios docentes como uma oportunidade de aprendizado.

Contudo, por mais que a verticalização seja considerada positiva pela maioria dos participantes da presente pesquisa, surgem necessidades dos docentes relacionadas à formação para atuação nos dois níveis de educação distintos, como observamos nas seguintes respostas. O docente P5 diz: “*Acho válida, embora sinto a necessidade de ofertas de atividades formativas para nós docentes*”, e P10 afirma que a verticalização é positiva em parte, pois é “*boa em alguns aspectos. Falta conscientização de boa parte do corpo docente sobre a importância dos técnicos de nível médio, em detrimento à graduação*”.

Cabe refletir acerca da necessidade de formação específica para a realização do trabalho docente nas Instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica, uma vez que devemos lembrar que os docentes, assim como os demais servidores da instituição, ingressam por meio de concurso público, existindo a possibilidade desse

possuir pouca ou nenhuma experiência de sala de aula e, como consequência, deparar-se com muitas dificuldades frente às diferenças existentes na atuação com os diferentes públicos.

Encerrando a questão relacionada ao ponto de vista dos docentes quanto à política de verticalização dos IFs, de forma geral os docentes demonstram aprová-la por mais que apontem limites e implicações para o seu trabalho, como visto adiante.

Perante as análises até aqui expostas, constatamos algumas diferenças no trabalho pedagógico da instituição quando comparada a outras escolas, e consideramos apontar a questão dos eixos pesquisa e extensão. Para tanto, é importante citarmos o inciso IV do Artigo 6.º da lei n.º 11.892/2008:

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;

No Artigo 7.º da referida lei, destacamos o inciso III, que diz: “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade”, visto que, segundo os documentos da instituição, além do conteúdo formal, os docentes criam e desenvolvem projetos de pesquisa e/ou extensão com envolvimento dos estudantes, oportunizando-lhes a participação ativa em sua comunidade, interagindo com os arranjos produtivos sociais e culturais locais. Além disso, cabe ressaltar que, ao se tratar da educação básica – e muitas vezes da educação superior em instituições privadas –, não é comum o acesso a projetos de pesquisa e extensão, principalmente quando falamos em estudantes do ensino médio.

Os itinerários de formação dos estudantes do IFPR têm como premissas a integração e a articulação entre diferentes dimensões científica, filosófica, cultural, artística e histórica, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de investigação científica e inserção de seus egressos no mundo do trabalho. Estas são dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão, que podem se traduzir em inovação. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais e as de dimensão estratégica para o país. (IFPR, 2014, p. 52).

O reconhecimento do local por parte dos docentes pode ser visto como um meio de comprometimento com os objetivos dos IFs, uma vez que, para se pensar no ensino, na pesquisa e na extensão para a região onde o campus está instalado, é necessário ter conhecimento de onde se fala e para quem se fala.

Nesse sentido, apontamos outra questão a ser ponderada. Poderíamos entender como mais um desafio para o docente e para a OTP o desenvolvimento de um trabalho docente no qual seja possível conhecer a realidade concreta do estudante, sua realidade social, o contexto no qual o próprio docente está inserido?

Diante disso, cabe explorarmos os resultados relacionados aos limites e possibilidades de atuar na educação básica e superior.

Os dados coletados apontam como principais limitações nas diferentes modalidades de ensino no campus de Palmas: a quantidade elevada de disciplinas a serem ministradas pelo docente, muitas atividades para um mesmo docente, o horário das jornadas e a preparação de aulas para os diferentes níveis e componentes curriculares, esse último item especificamente por tornar insuficiente o tempo destinado à manutenção de ensino na instituição. O docente P1 aponta o “*excesso de disciplinas*” e P12 destaca que “*preparar aulas para diferentes níveis e disciplinas requer tempo extra*”, o que pode acabar prejudicando a qualidade das atividades.

Diante de tal cenário, identificamos a intensificação do trabalho docente. Contreras (2002) aponta que a intensificação do trabalho contribui para a proletarização da atuação docente, impedindo o trabalho reflexivo pelo excesso de atividades a serem cumpridas. Segundo o autor, “a intensificação coloca-se assim em relação ao processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”. (CONTRERAS, 2002, p. 37).

No IFPR, a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão é estabelecida pela Resolução n.º 002/2009 do Conselho Superior (Anexo 2), que em seu Artigo 3.º aponta que as atividades de ensino compreendem as aulas, as atividades de manutenção de ensino e as atividades de apoio ao ensino.

O Artigo 5.º da referida resolução considera que atividades de manutenção de ensino são as ações didáticas do docente relacionadas a estudo, planejamento, preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas ministradas nos cursos e programas regulares do IFPR. No Artigo 6.º, são especificadas as ações docentes consideradas atividades de apoio ao ensino:

- I. Orientação de Estágio Curricular Supervisionado;
  - II. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso;
  - III. Orientação de Atividades Complementares;
  - IV. Orientação não remunerada de Monografia de Especialização;
  - V. Orientação de trabalho de Iniciação Científica;
  - VI. Atendimento de alunos;
  - VII. Orientação no Programa Institucional de Bolsas Acadêmicas.
- (IFPR, 2009, s/p.).

Cabe ainda conhecer os Artigos 7.º e 8.º da Resolução n.º 002/2009, que explicitam que as atividades de pesquisa são as ações individuais ou em grupos de pesquisa que atendam às demandas dos arranjos produtivo, social e cultural do local em que o campus está estabelecido, e as atividades de extensão compreendem as ações (projetos) de caráter comunitário, não remuneradas, que, assim como as atividades de pesquisa, necessariamente devem estar relacionadas às demandas da comunidade local.

Por fim, o Artigo 11 da Resolução, especifica:

- I – Docentes com regime de tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho destinarão: no mínimo 08 (oito) e no máximo 12 (doze) horas para aula, 04 (quatro) horas para manutenção de ensino e 04 (quatro) para apoio ao ensino; e
- II – Docentes com regime de tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho ou Dedicção Exclusiva destinarão: no mínimo 12 (doze) e no máximo 16 (dezesesseis) horas semanais para aula, 04 (quatro) horas para manutenção de ensino e 04 (quatro) para apoio ao ensino. (IFPR, 2009, s/p.).

A partir dessas diretrizes, entendemos que, independentemente da quantidade de componentes curriculares de responsabilidade do docente, esse deve preparar suas aulas em um número de horas pré-estabelecido na Resolução n.º 002/2009, ou seja, o que fora apontado pelos docentes em relação ao tempo insuficiente para planejamento das aulas se deve ao fato de que, em seu plano de trabalho, possuem apenas 4 horas previstas para essa atividade, gerando a necessidade de estender o tempo de preparação das aulas para o seu horário fora do ambiente profissional.

Também surgiram respostas relacionadas à infraestrutura do campus. O docente P4 aponta como *“limites: falta de infraestrutura [...]”* e P16 considera como *“limites: a estrutura do campus nem sempre permite atividades diferenciadas”*. Nesse sentido, Frigotto (2018, p. 31), ainda falando sobre qualidade da educação, destaca que

no caso do corpo docente, é crucial o nível e a qualidade de sua formação, distribuição do seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de projetos e

monografias de final de curso, participação em reuniões, tempo para atualização.

Entretanto, o “*uso da infraestrutura*” também é considerado como possibilidade, conforme resposta de P10. Sendo assim, entendemos que os limites relacionados a esse fator ficam por conta da especificidade da área de trabalho do docente, pois pode não atender às suas necessidades individuais, enquanto que é considerada uma possibilidade por ser vista como um aproveitamento do espaço físico para a oferta de diferentes cursos num mesmo local, isto é, se atende um número maior de pessoas com a promoção de cursos da educação básica e superior, o que objetiva a verticalização.

Do ponto de vista de 2 docentes, os limites de se trabalhar nas diferentes modalidades estão mais voltados aos estudantes, pois afirmam que a educação básica impacta fortemente no desenvolvimento desses nos cursos de nível superior, como dizem P11: “*O maior limite encontrado nos cursos de graduação é a ausência de uma educação básica de qualidade*<sup>17</sup> *que permita que os alunos acompanhem os conteúdos dos cursos de graduação*” e P3: “*Na graduação os alunos por serem adultos, já possuem formação e conhecimento (muitas vezes do senso comum) e não se abrem para novos conhecimentos*”.

Nesse caso, mais uma vez percebemos a responsabilidade que recai sobre o docente, visto que, por meio do seu trabalho, contribuirá para a formação dos estudantes de acordo com as premissas da instituição.

Outro fator apontado como limitador para trabalhar em níveis distintos relaciona-se com a capacidade de compreensão dos estudantes, pois, como afirma P2, é preciso “*não esquecer da diferença de capacidade de abstração e dos objetivos do curso*”. P13 diz que “*agrega conhecimento ao docente trabalhar nas diferentes modalidades, entretanto, limita-se a forma de ensino pois os alunos muitas vezes tem diferentes níveis e a forma de alternar o trabalho complica o ensino*”. Já o docente P21 aponta como “*limites: reconhecer os estágios de cognição de cada fase do ser humano*”. Para esse último, poderíamos entender não como um limite, mas como um desafio, uma vez que para desenvolver seu trabalho em ambos os níveis da educação, será necessário reconhecer, avaliar e adaptar suas aulas para atender às expectativas dos estudantes e aos objetivos da instituição.

---

<sup>17</sup> Salientamos que muitos dos estudantes que ingressam no ensino superior nos IFs não cursam o ensino médio na instituição.

São inúmeras e variadas as dificuldades com que os docentes se deparam para responder de forma satisfatória às expectativas depositadas no seu trabalho. A capacidade (ou incapacidade) de dar essas respostas pode variar de acordo com a experiência profissional, o nível de formação e fatores subjetivos, tais como autoconfiança e tolerância, entre outros. (OLIVEIRA, 2016, p. 71).

Nessa perspectiva, P6 aponta que por mais que haja limites para a realização do trabalho docente nos diferentes níveis da educação ofertados no campus, “*as possibilidades são potencializadas com a vontade de aprender dos alunos*”. O docente P22 afirma que no “*técnico e cursos superiores integrais: os alunos em geral, só estudam, e tem mais disponibilidade para a realização de atividades que propomos nas disciplinas, já nos cursos superiores noturnos há uma dificuldade grande em realizar atividades fora do horário de sala de aula*”. Assim, entendemos que o trabalho docente atinge graus diferentes e certamente resultados distintos, uma vez que tem de se adaptar à forma de organização dos cursos.

Ainda, 1 dos 24 docentes que responderam a essa pergunta diz não visualizar limites relacionados ao trabalho nas diferentes modalidades.

Em relação às possibilidades, acreditamos que o trabalho do docente pode ser enriquecido, haja vista a oportunidade de lidar com as diferentes idades e preceitos de vida, que podem ser produtivos e projetores de debates relevantes. Conforme P1, há um “*maior aprendizado*” para os docentes, o que é confirmado pelo docente P23, que diz ser uma forma de “*aperfeiçoamento pessoal diante da diversidade das demandas dos cursos e dos alunos*”. P17 diz que “*é uma boa forma de se reciclar a cada ano, observar alunos em diferentes períodos*” e P14 afirma ser uma possibilidade de “*entender melhor a Educação e possibilitar essa para pessoas com diferentes níveis de cognição*”.

Destacamos aqui questões subjetivas expressas como possibilidades nessa forma de atuação, uma vez que a necessidade de adaptação é considerada uma forma de aprendizado para o docente já que, conforme os dados coletados e expostos acima, é preciso que o docente possua discernimento e desenvoltura para planejar/lidar com diferentes faixas etárias, objetivos de curso, formas de abordagem, didática, avaliação, entre outros.

De acordo com Azzi (1994, p. 40), é “no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido”. Pensando nisso, buscamos apreender como o trabalho docente pode ser afetado pela OTP. Para tanto, os docentes avaliaram as implicações dessa organização sobre o seu trabalho.

A primeira resposta a ser analisada corresponde ao docente P2, que aponta o “*estabelecimento de diretrizes avaliativas (de forma negativa)*” como uma implicação da OTP sobre o trabalho docente. Entendemos que o estabelecimento de diretrizes para o processo de avaliação esteja sendo citado e encarado como uma implicação por não fornecer ao docente a autonomia quanto à maneira de avaliar os estudantes.

No entanto, o Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, inciso V, já aponta que a verificação do rendimento dos estudantes deve seguir os critérios de avaliação contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Portanto, é necessário recorrer novamente à Resolução 50 de 14 julho de 2017 que estabelece as normas de avaliação dos processos ensino aprendizagem no âmbito do Instituto Federal do Paraná - IFPR (2017, s/p.):

Art. 4º - A avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem deverá ser contínua e cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, prevalecendo o desenvolvimento do estudante ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais.  
§1º O caráter contínuo e cumulativo da avaliação implica a necessidade de diagnóstico e registro da aprendizagem, também contínuos.  
§ 2º A avaliação, como parte do processo ensino-aprendizagem, deve subsidiar continuamente o planejamento e a prática de ensino, mediante diagnóstico e tomada de decisões ao longo do período letivo, visando à aprendizagem.

Cabe salientar, que estabelecimento de diretrizes avaliativas pode limitar o trabalho do docente, visto que é exigido desse já na elaboração do plano de ensino um planejamento das atividades avaliativas, bem como a determinação de critérios que nortearão as referidas avaliações durante o ano letivo. Assim, considerando a especificidade de cada turma, o estabelecimento de diretrizes pode limitar a reelaboração dos instrumentos e critérios no decorrer das atividades.

A verticalização é retomada nessa questão, conforme P5: “*Há uma grande demanda por atuar em diferentes modalidades e cursos e precisa se desdobrar de maneira exaustiva para boa atuação docente*”, assim como P12 afirma que a OTP é “*coerente com a criação dos Institutos somente para ensino técnico integrado, mas na graduação requer outra metodologia de trabalho. Professor se divide entre as duas demandas e o ensino perde*”. Como vimos, a maioria dos docentes considera positiva a verticalização, que também é considerada como uma implicação, uma vez que intensifica o trabalho docente e prejudica o ensino, como aponta P11: “*A carga horária destinada*

*às aulas é elevada, dificultando as atividades de pesquisa e extensão e a manutenção do ensino, o que impede trabalhos mais atrativos aos alunos e interdisciplinares”.*

Cabe retomarmos a Resolução n.º 002/2009 do Conselho Superior, que estabelece as diretrizes para a gestão de ensino, pesquisa e extensão no IFPR. O Artigo 2.º trata do regime de trabalho dos docentes efetivos do quadro permanente:<sup>18</sup>

- I Tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho;
- II Tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em 2 (dois) turnos diários completos;
- III Dedicção exclusiva, 40 horas semanais, em 2 (dois) turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada. (IFPR, 2009, s/p.).

No caso dos 24 docentes que responderam ao questionário, apenas 1 se enquadra no regime de tempo parcial de 20 horas semanais, enquanto os demais possuem o regime de dedicação exclusiva (DE) 40 horas semanais.

No Artigo 11 da supracitada resolução, conforme descrito neste texto, o limite de carga horária destinada à manutenção de ensino para ambos os regimes de trabalho (40 horas de DE e 20 horas) é de 4 horas semanais.

Apontamos aqui uma característica de um dos elementos da organização do trabalho pedagógico do IFPR, que trata das horas reservadas para a manutenção de ensino,<sup>19</sup> que não estão relacionadas à quantidade de horas designadas para as aulas. Percebemos que, mesmo tendo diferentes cargas horárias mínima e máxima destinadas às aulas fixadas pela Resolução n.º 002/2009, há a mesma quantidade de tempo para prepará-las.

Pensando nas horas de manutenção de ensino e desconsiderando o regime de trabalho, vale apontar as situações em que um docente que trabalha com diversos componentes curriculares e, conseqüentemente, com número mais alto de aulas, tem o mesmo número de horas para estudar, planejar, preparar as aulas e avaliações que o docente com poucas horas-aula e apenas 1 ou um número reduzido de componentes curriculares. P7 afirma que *“a disponibilidade de tempo para a manutenção de ensino é fundamental”*.

---

<sup>18</sup> O Art. 2.º da Resolução n.º 002/2009, do Conselho Superior do IFPR, trata do regime de trabalho dos docentes efetivos e substitutos. No entanto, é de interesse desta pesquisa analisar o que diz respeito aos docentes efetivos do quadro permanente do IFPR.

<sup>19</sup> As atividades consideradas de manutenção de ensino e compreendem, estudo, planejamento, preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas, conforme Resolução n.º 002/2009 do Conselho Superior.

Pela afirmação do docente P14, entendemos que nem sempre é possível realizar um trabalho diferenciado para os distintos níveis da educação, mesmo que toda a equipe reconheça as diferenças na realização do trabalho nesses. O docente afirma que *“procuram-se diferenciá-los, contudo em alguns níveis o trabalho pedagógico é aplicado de maneira igualitária”*.

Ainda nos referindo as respostas anteriores dos docentes P5, P11 e P12, a carga horária destinada as aulas e considerada elevada pois dificulta a elaboração de atividades e projetos de pesquisa e extensão mais implementados, o que poderia ser um atrativo para os estudantes, pois como afirma P4 *“[...] falta um debate substancial sobre as questões centrais como ensino e pesquisa”*.

Outra questão apontada diz respeito ao distanciamento entre o setor pedagógico e os docentes, como aponta P6: *“na graduação há uma falta de sintonia entre o setor pedagógico e os professores”*.

Notamos que quando questionados sobre os elementos pertencentes à OTP do campus, foram poucas as respostas em que os pedagogos, direção, assistentes estudantis, servidores técnicos ligados ao ensino são mencionados. A afirmação acima pode estar relacionada com a falta de reconhecimento do conjunto de profissionais integrantes do processo e, por isso, os docentes podem sentir um certo distanciamento do restante da equipe.

Nesse mesmo sentido, os docentes também consideram que a evasão escolar está relacionada com a forma de organização, pois, como afirma P3, a OTP tem *“implicação direta na evasão e na aprendizagem do alunos e como consequência na qualidade do ensino/curso/campus IFPR”*. A burocracia também é colocada como uma implicação para o trabalho docente, como afirma P7: *“Percebo que em muitos momentos as implicações burocráticas prejudicam o trabalho pedagógico”*, assim como P13 diz que *“o que acaba atravancando o trabalho é a burocracia”*.

As respostas a seguir parecem primeiramente avaliar a OTP para depois indicar quais seriam as implicações dessa sobre o trabalho docente. O participante P15 afirma: *“Como docente, acredito que a organização do trabalho estabelece um direcionamento ao docente quanto ao seu planejamento, organizações diferentes implicam em práticas diferentes”*. O docente P18 afirma: *“Tem-se uma grande abertura, dando ao docente muita liberdade de criação e execução”*.

Devemos destacar a resposta de P23. Este docente afirma que *“há muita liberdade de trabalho. Bom para os professores comprometidos com mudanças reais em busca do pleno desenvolvimento dos alunos. Ruim para professores parados no tempo ou*

*descompromissados (meros reprodutores de metodologias que não dão conta dos processos interativos sociais da atualidade)”*.

Refletir criticamente significa conhecer, fazer parte do contexto social e histórico e estar consciente de que suas ações educativas não devem ser individuais, mas estar em constante interação com o grupo da instituição escolar, ou seja, ultrapassar os limites do seu ambiente de trabalho.

Notamos nessas respostas que a tendência é sempre focar no docente como o único responsável pelo resultado do seu trabalho. No entanto, precisamos considerar também as condições de trabalho desse docente, sejam elas relacionadas ao sistema educacional, à escola, à organização do trabalho pedagógico, sejam elas relacionadas aos limites e possibilidades do cotidiano, sua formação inicial e continuada, entre outros. Entendemos que sempre existiram e permanecerão existindo profissionais menos comprometidos em absolutamente todas as profissões. No entanto, é de responsabilidade da própria instituição escolar a identificação das possíveis causas, visto que, como já observamos, são inúmeros os desafios enfrentados na rotina escolar.

Para refletir sobre isso, buscamos Azzi (1994, p. 36), que diz:

o professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o principal elemento da educação – o aluno.

Em relação à liberdade de criação e execução como implicação da OTP, conforme resposta do docente P18, entendemos que a realidade do campus, hoje, exige que esse se adapte e aja de forma que consiga atender aos objetivos de cada curso em cada modalidade e nível da educação, ao mesmo tempo que são apontados diversos fatores que travam o trabalho docente, como citado pelos próprios: burocracia, excesso de horas-aula, falta de um tempo maior para dedicar-se tanto ao planejamento de aulas quanto à elaboração e execução de projetos de pesquisa e extensão.

A colocação do docente P17 demonstra o que dissemos: *“A organização do trabalho pedagógico do IFPR está plenamente ligado ao trabalho docente. Suas linhas de propostas devem norteá-lo. Quando essa organização falha, o trabalho docente é fortemente impactado”*.

O trabalho docente no IFPR – Campus Palmas é considerado pelo docente P9 como “*bem estruturado e orientado pelos setores competentes*”. P8 diz que a OTP “*ajuda a refletir sobre as dificuldades dos alunos/estudantes, sejam elas sociais, econômicas ou fisiológicas*”. P19 afirma que as implicações da OTP contribuem para com os docentes “*enquanto questionamento, crítica, revisão e reelaboração da prática docente. São importantes para a capacitação e o bom desenvolvimento das atividades*”, e P20 afirma que a OTP no campus de Palmas implica “*de maneira positiva a partir da atualização e da formação pedagógica*”.

A última questão do nosso instrumento de coleta de dados buscou dar espaço para que os docentes se manifestassem caso não tivéssemos abordado algo em relação ao trabalho docente, OTP no campus e formação, sendo que nessa seção trataremos dos dois primeiros itens.

De forma geral, os docentes reafirmam o que já expuseram nas questões anteriores, mas deduzimos que o espaço foi aproveitado para salientar aquilo que consideram mais importante ou até necessidades individuais. O número elevado de disciplinas e de projetos por docente e a burocratização aparecem novamente nessa questão. P1 diz: “*Penso que se tivéssemos menos disciplinas por semestre poderíamos ter mais qualidade de ensino*” e P5 expressa: “*Temos muitas demandas e projetos que sobrecarregam nossa carga horária, assim deixamos de nos dedicar a qualificação de aulas, por exemplo*”. P19 afirma que “*dada a demanda de atividades, nem sempre é possível se reunir para debater questões relevantes*”. Além disso, o docente P7 considerou a necessidade de “*desburocratização de alguns processos*”.

Alguns docentes dizem que as reuniões poderiam ser organizadas de forma diferente da atual, pois, como afirma P6, “*falta de qualidade das ações. Isto porque estas se resumem a reuniões monótonas que não geram resultados*”. P4 acredita que há “*falta de discussões substanciais, as quais não ocorrem por falta de democracia interna*”.

Vale destacar que P2 acredita que o trabalho docente, a OTP e a formação “*estão muito isolados, deveriam ser trabalhados em conjunto*”, assim como P13 diz que há necessidade de “*um melhor entendimento das atividades e necessidades docentes e discentes*”.

A partir disso, deduzimos que os docentes enfrentam muitas contradições diárias, pois, ao mesmo tempo que percebem a necessidade de realizar o trabalho de acordo com as premissas da instituição, deparam-se com cargas horárias designadas às diferentes atividades não condizentes com o objetivo e resultados. Ao mesmo tempo que necessitam se desdobrar para conseguir planejar aulas, veem-se envolvidos nos mais diversos grupos

de trabalho e atividades burocráticas, diminuindo esse tempo de estudo, preparação e elaboração de atividades para sala de aula, resultando no tempo de trabalho extra, mencionado pelos docentes como um limite para se trabalhar nas diferentes modalidades de ensino – exposto no início deste capítulo.

Entendemos que, no referente à equipe de trabalho pedagógico composta por todos os profissionais da instituição envolvidos com o ensino, P12 expõe: *“Acredito precisar de acompanhamento efetivo nos colegiados, palestras sobre avaliação e metodologias. Poucos pedagogos”*. Acreditamos que os docentes sentem uma necessidade de apoio efetivo no que tange a assuntos dos quais são responsáveis pela realização. Ou seja, é preciso pensar formações que contribuam para o seu trabalho, que lhes dê condições de fazer, alcançar os resultados esperados e, fundamentalmente, atender ao principal elemento da educação: o estudante.

Observamos também que para o docente P23 *“a diversidade de pensamento dos diversos envolvidos tornam o debate rico, mas é necessário que a instituição tenha um conjunto de diretrizes bem clara para todos os professores”*.

Pensando acerca disso, podemos inferir que esses aspectos, evidenciados pelos docentes, são considerados aqui como implicação para a realização do trabalho, relacionando-se à OTP. No entanto, como afirma Contreras (2012), nem todos os docentes interpretam e avaliam as situações da mesma maneira e, conseqüentemente, não as gerenciam pelos mesmos valores ou significados. Assim, não podemos encarar ações como totalmente certas ou totalmente erradas, visto que cada um age conforme o que conhece e considera como ideal para cada uma das circunstâncias. Diante disso, cabe discutirmos sobre o que significa ser docente na atualidade e as implicações para a profissão.

### **3.3 A profissionalização da docência**

A busca pelo reconhecimento da atividade docente como profissão perpassa pela falta de compreensão da própria sociedade sobre o que é a docência. Como aponta Azzi (1994, p. 38), “o trabalho docente é muitas vezes descrito, mas nem sempre compreendido”.

Conforme Antunes (2009, p. 142), “o homem que trabalha deve planejar cada momento com antecedência e permanentemente conferir a realização de seus planos, crítica e conscientemente, se pretende obter no seu trabalho um resultado concreto o

melhor possível”. Refletindo sobre essas linhas, não podemos pensar em outro profissional a quem essas palavras se encaixem tão perfeitamente quanto ao docente.

Conforme Oliveira (2016, p. 71), “na atualidade, os docentes enfrentam muitos desafios para se afirmarem como profissionais, entre eles, sustentar uma autoridade e um poder profissional que poderiam garantir sua legitimidade social”. Regulamentos, normas, leis, princípios e valores, cobrança por resultados, necessidade de constante qualificação, trabalho intelectual que se estende além da instituição escolar, são algumas das exigências e imposições do mercado a profissão docente.

A Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior – por meio de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura –, e para a formação continuada, estabelece em seu Parágrafo 1.º o seguinte:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Para contribuir com a discussão acerca da profissão docente, buscamos Contreras (2002; 2012), que trata dos temas profissionalismo e profissionalidade, sugeridos como uma forma de resistência à proletarização do trabalho docente. O autor aponta que a tese básica da teoria da proletarização considera “que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características das suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária”. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Contreras (2012) discute a ambiguidade do termo *profissional* ao se referir ao profissionalismo docente. Na tentativa de fugir da proletarização, por um lado o profissionalismo docente é o enfrentamento à perda de qualidade do trabalho e, por outro, o enfrentamento a perda de um *status* ou remuneração, assim como outros profissionais possuem. A reivindicação dos docentes pelo *status* de profissional está ligada ao desejo de reconhecimento social do seu trabalho como normalmente vemos em outras profissões e, como consequência disso, o alcance de condições de trabalho, o reconhecimento e a possibilidade de formação permanente e, de certa forma, a autonomia na realização de suas atividades.

Oliveira (2016) também aponta que a profissão docente se constituiu de um movimento resultante de ambiguidade. Quer dizer, os docentes lutam pelo *status* profissional que permita uma maior autonomia, assim como a dos profissionais liberais, ao mesmo tempo que buscam usufruir da condição de servidores públicos.

Nesse sentido, na tentativa de fugir do que de negativo possa expressar o termo profissionalismo – ideias de cunho corporativista –, quando nos referimos ao trabalho educativo, alguns autores optaram pelo termo profissionalidade.

Para Contreras (2012), a profissionalidade é o conjunto de qualidades da prática profissional docente em função das exigências do trabalho educativo. Ele destaca que a profissionalidade docente não é somente “descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”. (CONTRERAS, 2012, p. 82). Entendendo isso, podemos pensar no docente como o profissional defendendo valores, qualidades e características profissionais em função das exigências da prática do ensino.

Para Hobold (2004, p. 38), o conceito de profissionalidade

é explicitado como a subjetividade pedagógica apreendida e utilizada frente aos requisitos do cotidiano escolar, principalmente, na diversidade de turbulências encontradas no processo de ensino e aprendizagem. É um ‘saber-fazer’ construído individualmente, a partir de referenciais externos, porém, tornando-os próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Este saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política.

Enquanto o profissionalismo remete inicialmente a características sociologicamente definidas para uma profissão, a profissionalidade pode ser entendida como o desenvolvimento de competências para a atuação bem como as motivações e desejos relacionados com a referida profissão, no caso a docência. Contreras (2012, p. 80) aponta que

quando se defende a profissionalidade dos docentes, também está-se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo. A reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status*. Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc.

Portanto, a profissionalidade está ligada não somente ao conhecimento formal adquirido por meio da formação inicial, já que o docente não é mais visto como detentor de conhecimento cuja principal preocupação gira em torno do conteúdo a ser visto; mas também está ligada a aspectos subjetivos como comportamento, atitudes, habilidades, aspirações como profissional e como o próprio docente se vê no exercício de sua profissão, o que influencia na maneira como esse conduz o processo de ensino e aprendizagem. Hobold (2004, p. 39) aponta que “pode-se constatar que a profissionalidade se constrói a partir das mais variadas dimensões da vida de um professor. Experiências escolares e até mesmo experiências familiares compõem o repertório do ‘saber fazer’ de um professor”.

As duras críticas acerca do trabalho e do próprio docente ora tão presentes tornam ainda mais desafiador e, de certa forma, desestimulante ingressar ou permanecer na profissão, bem como a desvalorização da categoria, uma vez que desse profissional muito se espera e cobra sem considerar o contexto em que se forma, se encontra e necessita atuar.

Contreras (2012) destaca três aspectos da profissionalidade, sendo:

- a) A obrigação moral: comprometimento moral do docente para com os estudantes, ou seja, “este aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa”. (CONTRERAS, 2012, p. 86).
- b) O compromisso com a comunidade: esse aspecto está relacionado ao fato de a educação não ser algo privado do docente, uma vez que o resultado do seu trabalho é partilhado com a sociedade. (CONTRERAS, 2012). Portanto, o docente possui uma responsabilidade com a comunidade em que atua, visto que o resultado do seu trabalho ultrapassa as salas de aula.
- c) A competência profissional: os dois aspectos anteriores exigem uma competência profissional condizente, que se refere ao domínio de habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. (CONTRERAS, 2012).

Para o autor, essas três dimensões podem ser combinadas e desenvolvidas de formas diferentes de acordo com as concepções profissionais de cada docente e da forma como entendem o ensino. E é nesse sentido que muito mais que compreender o trabalho docente por meio de fundamentos teóricos, consideramos significativo perguntar pelas razões que levaram os docentes participantes de nossa pesquisa a escolher a profissão.

As respostas apresentam desde a relação entre necessidade e oportunidade (curso na cidade de residência), apoio e incentivo da família até a paixão e identificação com a profissão. A escolha pela docência ocorreu devido à *“paixão pela profissão e admiração pelo trabalho de alguns professores que tive durante a minha jornada de formação”* destaca o docente P6, assim como P7 diz ter buscado a profissão pela *“identificação com a área escolhida, influência de alguns docentes da minha formação inicial e oportunidades do mercado de trabalho”*.

A escolha pela atividade parece estar fortemente relacionada com a imagem que se tem da figura docente, seja pela admiração aos profissionais que fizeram parte da formação, seja por influência ou apoio da família.

O participante P8 considera a docência como a *“atividade social que tem impacto na vida das pessoas”*. Já P10 diz: *“Me apaixonei pela docência ao perceber o impacto que o conhecimento gera na cabeça e na vida dos alunos”*. P15 afirma ter se tornado docente pela *“possibilidade de mudar ou propor a mudança por meio da educação. Vejo como sendo a via mais efetiva a via professor-aluno”*. O interesse pela pesquisa também aparece dentre as respostas: P4 diz ter se tornado docente devido ao *“gosto pela pesquisa e atividade docente”*, assim como P21 afirma ter escolhido a profissão em função do *“amor pelo ensino e a ciência”*.

Entendemos, assim, que os docentes acreditam que, por meio do seu trabalho, é possível propor mudanças, influenciar a vida das pessoas e reconhecem o impacto da educação, do conhecimento e da docência sob a sociedade, isto é, o docente aparece como um elemento central, uma vez que estudantes, escola e sociedade apontam para ele, para seu trabalho e para forma como irá intervir em sua realidade.

Nesse sentido, Oliveira (2016) afirma que os docentes enfrentam muitas dificuldades para conseguir atender às expectativas postas sobre o seu trabalho, e responder a elas dependerá da experiência profissional, da formação e fatores subjetivos, tais como a forma de lidar com os estudantes, paciência, capacidade de lidar com situações conflituosas, entre outros. Mas, para conseguir responder a essas expectativas, o docente também necessita se reconhecer como um profissional e ter o reconhecimento social da sua profissão.

Constantemente a profissão docente enfrenta desafios, seja pelas mudanças sociais, culturais e políticas, seja pelas inúmeras normativas, resoluções e diretrizes que devem ser cumpridas, ou ainda pela transformação que vem ocorrendo no tocante ao papel da escola e do docente na sociedade atual. Em vista disso, destacamos um trecho do PDI (IFPR, 2014, p. 29) em relação ao que se espera do docente na instituição:

é preciso que o docente do IFPR tenha clareza de que, estimulando a autonomia do estudante, suas experiências se ampliam e atingem mais rapidamente o exercício do aprender. Assim, também muda a função do professor: de expositor fiel de um conhecimento já elaborado para mediador de situações de aprendizagem, em que a apropriação do já conhecido seja uma etapa preliminar para a produção de novos significados e conhecimentos.

Nesse contexto, atentamos para as mudanças relativas às possibilidades e limitações para o trabalho do docente em sala de aula na instituição, principalmente no referente à produção de novos significados e conhecimentos, o que torna a atividade paulatinamente desafiadora, tendo em vista as inúmeras situações singulares a que os docentes são expostos diariamente bem como a não observância das condições favoráveis ou desfavoráveis para a realização do seu trabalho. Charlot (2008) afirma que o êxito no enfrentamento dos desafios cotidianos depende da forma como a escola se organiza e quais as condições dadas aos docentes para que possam cumprir o seu papel, fornecendo à sociedade o que ela espera da instituição escolar.

Lembrando que, conforme Contreras (2012), o trabalho de ensinar está relacionado aos três aspectos da profissionalidade: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, e, entendendo a autonomia docente como uma tomada de consciência sobre o ser docente, sobre como fazer, sobre a docência e a importância da educação na sociedade, o autor apresenta e analisa os limites e possibilidades de três tendências básicas de docentes que “supõem formas de entender o trabalho de ensinar”. (CONTRERAS, 2012, p. 100).

Os três modelos de compreensão da prática profissional do docente, apresentados por Contreras (2012), compreendem: o docente como profissional técnico, o docente como profissional reflexivo e o docente como intelectual crítico.

No quadro a seguir, adaptado de Contreras (2012, p. 211), apresentamos resumidamente os três modelos de docentes categorizados pelo autor.

**Quadro 1 - Modelo de formação docente na perspectiva de Contreras**

<b>Dimensões da profissionalidade</b>	<b>Profissional Técnico</b>	<b>Profissional Reflexivo</b>	<b>Profissional Intelectual crítico</b>
Obrigação moral	Rejeição de problemas normativos. Os fins e os valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcanç�ar.	O ensino deve regular-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definemas qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido � emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiç�a e satisfação.
Compromisso com a comunidade	Despolitizaç�o da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiç�a, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
Competência profissional	Domínio técnico dos métodos para alcanç�ar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autoreflex�o sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.

Fonte: Adaptado de Contreras (2012, p. 211).

Conforme aponta Contreras (2012, p. 101), “a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica”. Portanto, o docente como profissional técnico ou racionalidade técnica está relacionada com a capacidade de colocar em prática o conhecimento adquirido durante o tempo de formação, buscando realizar seu trabalho de forma eficiente e eficaz, focando em resultados bem definidos.

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. [...] Definir o problema é, simultaneamente, entender o contexto no qual ele ocorre, a complexidade de fatores coincidentes e a singularidade do caso que enfrentamos. Porém,   também reconhecer as diferentes avaliações e decisões implícitas na definição do problema. (CONTRERAS, 2012, p. 108).

No campo da educação, a racionalidade técnica se apresenta no conhecimento de metodologias de ensino, escolha e aplicação de métodos, domínio e capacidade de decisão sobre formas de avaliação de aprendizagem apropriadas às especificidades de cada turma e componente curricular, capacidade de organização e lideranç a dos estudantes em sala de aula. (CONTRERAS, 2012).

Contreras (2012) afirma ainda que o docente como profissional técnico apresenta fragilidades no que tange à capacidade de lidar com tudo o que é imprevisível, pois não pode apoiar suas decisões e regular sua atuação em um conjunto de premissas, bem como não possui habilidades para defrontar situações de conflito que exijam flexibilidade e adaptação às mais variadas circunstâncias. Isto é, os docentes se tornam dependentes de um conhecimento teórico ou técnico elaborado anteriormente, ou seja, colocam em prática os métodos baseados nesse conhecimento científico na tentativa de encontrar o meio mais eficaz de ensino.

Portanto, entendemos que, no caso da racionalidade técnica, os docentes são ilusoriamente autônomos, uma vez que todo o trabalho educativo está subordinado à aplicação de métodos de ensino anteriormente estabelecidos, em que o profissional utiliza o conhecimento de forma positivista, já que os fins são estáveis e bem definidos.

o professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta a situação e o aplica. O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los. (CONTRERAS, 2012, p. 107).

Ser docente exige ultrapassar a capacidade de identificação de um problema, decisão sobre métodos previamente elaborados. Mais que uma simples reprodução do conhecimento, é preciso entender o conjunto de circunstâncias específicas de cada realidade para que o docente possa, por meio de suas ações, contribuir para a transformação social.

A sociedade demonstra desvalorizar cada vez mais o trabalho desse profissional, que investe anos para formar-se e necessita buscar aperfeiçoamento constante a fim de dar conta dos inúmeros desafios cotidianos, dos quais está ciente, mas ainda assim luta, pois acredita na mudança por meio do seu trabalho.

Assim, considerando a necessidade constante de formação para atuação como docente, o próximo capítulo apresenta as implicações da OTP para a formação continuada na instituição de ensino na qual esta pesquisa se desenvolveu.

## 4 O TRABALHO DOCENTE E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

*Pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas. (AZZI, 1994, p. 58).*

Este capítulo procura analisar as implicações da organização do trabalho pedagógico e desvelar os conflitos e contradições para a formação de continuada no IFPR – Campus Palmas. Para atingir esse objetivo, analisamos leis, normativas, resoluções e portarias institucionais que pudessem contribuir para essa investigação, bem como realizamos a análise dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelos docentes desse campus.

Admitindo que a formação é também um desenvolvimento pessoal, devendo ser permanente, e sabendo da importância da qualificação para a docência, este capítulo aborda principalmente a questão da formação continuada e da formação de complementação pedagógica.

A formação docente se apresenta de duas formas: a primeira diz respeito à formação profissional em nível de graduação (formação inicial) entendida como a “formação que irá habilitar o profissional para o seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico”. (ANFOPE, 1998, p. 28-29).<sup>20</sup>

A segunda, entendida como formação continuada, corresponde à busca pelo desenvolvimento daqueles que já se encontram na docência e permanecem no caminho da formação profissional. Conforme documento da ANFOPE (1998, p. 35), a formação continuada

[...] trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação

---

<sup>20</sup> A 1.ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) criou o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que em 1983 passou a se chamar Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Na assembleia do 5.º Encontro Nacional, em 1990, a CONARCFE se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Consonante com sua trajetória histórica, a ANFOPE vem continuamente empreendendo esforços para intervir de forma consequente nas políticas educacionais e contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais da educação, que contemple, de forma indissociável, a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário justo como condições da melhoria da qualidade social da Educação Básica. (ANFOPE, 2018).

continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional.

Assim, o ser docente se constitui mediante constantes formações e reconstruções de sua prática, sendo essas consideradas como formação continuada, nosso foco neste trabalho.

Segundo Freitas (2002), a partir do movimento dos docentes, no final de 1970 e início de 1980, mais especificamente nos anos de 1980, que ocorre uma tentativa de superar o pensamento tecnicista. No tocante à formação, surgem concepções de caráter sócio-histórico, necessidade de um profissional de caráter amplo, conhecedor da realidade de seu tempo, com consciência crítica para interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. “Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional da educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”. (FREITAS, 2002, p. 139).

De certo modo, algumas propostas dos movimentos dos educadores em relação à formação docente foram incorporadas pela LDBEN, lei n.º 9394 de 20 de setembro de 1996, especificamente o Artigo 61 que se refere aos profissionais da educação:

Art.61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

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

**V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.** (BRASIL, 1996, s/p., grifo nosso).

Destacamos o inciso V do Artigo 61, acima supracitado, por tratar dos docentes não licenciados, foco da discussão nesta seção, lembrando que esses – e demais servidores – ingressam nos IFs por meio de concurso público e, assim, encontramos desde bacharéis que em tempo algum estiveram em sala de aula até docentes com uma ampla experiência na área educacional. Consideramos que as distintas formações acadêmicas se encontram

em um ambiente de ensino para formar indivíduos para a vida e para o mundo do trabalho, pois, como aponta o PDI do IFPR (2014, p. 49),

o processo educativo objetiva proporcionar uma formação integral, que possibilite o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos e promova a reflexão crítica sobre o contexto social e o mundo do trabalho, desenvolvendo a autonomia intelectual do estudante para que este consiga, por si próprio, formar-se ou buscar a formação necessária na construção de seu itinerário profissional.

Haja vista a pluralidade de conhecimentos e experiência docente, bem como a complexidade da docência na Educação Profissional, percebemos a importância da formação continuada por contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Hobold (2004, p. 15) ajuda a pensar a formação docente da Educação Profissional quando escreve que, para valorizar essa modalidade de ensino, é preciso “discutir sobre a formação de professores que atuam na Educação Profissional, um dos possíveis pontos-chave da questão, uma vez que estes profissionais geralmente advêm de cursos de tecnologia e não são preparados para lecionar”.

É importante dizer que, ao iniciarmos a pesquisa, a intenção era entender como ocorre a formação continuada no IFPR – Campus Palmas, mas no decorrer da investigação, entendemos que deveríamos separar formação continuada (neste trabalho entendida como as formações periódicas que tratam dos mais variados temas, ocorridas normalmente no início de cada semestre visando preparar o docente para o semestre, cursos de qualificação, estudos coletivos realizados pelo colegiado) e a formação de complementação pedagógica (que é a formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional), necessária para os docentes atuantes nos IFs,<sup>21</sup> que não possuem formação específica nos cursos de licenciatura, questão que vem se anunciando no decorrer da investigação.

Durante a análise dos dados coletados, identificamos que, de um total de 24 docentes que atenderam aos critérios de seleção para participação nesta investigação, 4

---

<sup>21</sup> Para melhor entender a formação docente continuada da forma como queremos tratar nesta investigação, consideramos a **formação continuada** como sendo aquela que ocorre tanto na instituição quanto fora dela, seja ela promovida pela instituição, seja resultado da procura do docente em outras instituições, e entendemos **formação de complementação pedagógica** como a formação necessária aos docentes bacharéis não licenciados que, conforme Resolução n.º 06 de 20 de setembro de 2012 (MEC/CNE/CEB), quando em efetivo exercício na profissão docente terão seus saberes profissionais destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente equivalentes à licenciatura.

são bacharéis, 6 possuem licenciatura e bacharelado e os outros 14 são formados em cursos de licenciatura.

Tendo em vista o objetivo de entender como a instituição se organiza para disponibilizar as informações sobre as formações, perguntamos aos docentes de que forma tomam conhecimento das formações pedagógicas, eventos de capacitação ou qualificação ofertados pelo IFPR. Dos 24 docentes, 15 disseram ser informados via *e-mail*, 6 disseram que ficam sabendo por meio de reuniões, boletins eletrônicos da instituição, direção e coordenação de curso e por meio de visitas à página eletrônica da instituição. Ainda, 1 docente diz que somente fica sabendo desses eventos ao pesquisar a respeito: “*Não considero a divulgação eficiente. Apenas 1 curso soube por e-mail*”, e 2 docentes não responderam à pergunta.

Diante desse panorama e com a intenção de desvendar as necessidades formativas do grupo investigado, examinamos nas linhas que seguem as respostas dos docentes quanto às formações consideradas prioritárias.

Observamos que há uma preocupação relativa à prática docente nos IFs, visto que as respostas sobre as necessidades formativas estão diretamente ligadas ao ensino. Para que possamos pensar as formações consideradas pelos participantes dessa investigação como prioritárias, precisamos inicialmente entender que o saber pedagógico é aquele construído no cotidiano docente e que permite a relação desse com o estudante, ou seja, possibilita a interação com a realidade da sala de aula. É necessário ainda diferenciarmos esse saber pedagógico do conhecimento pedagógico, o qual faz parte da formação inicial docente, conhecimento produzido pelos pesquisadores e teóricos da educação. Portanto, considerando os conhecimentos pedagógicos, compreendemos que a prática docente é a expressão do saber pedagógico. (AZZI, 1994).

Conforme P2, é necessária “*formação na área de ensino*”. P3 aponta “*o processo de ensino e o processo de avaliação*”, enquanto que para P19 é necessário ter formação sobre “*avaliação, currículo integrado*”, esse último por se tratar da atuação nos cursos de ensino médio técnico integrado. O docente P5 diz haver necessidade formativa para o “*ensino na atualidade*”. P4 destaca a “*formação em tecnologias educacionais*”; P15 diz ser necessária a formação “*com relação a metodologia de ensino voltada a proposta do IFPR*”, assim como P21 diz sentir necessidade de “*conhecer metodologias diferenciadas de ensino*”, e ainda P24 menciona a “*proposição de cursos com metodologias inovadoras e sistemas de avaliação não punitivas (formativas)*”.

Em relação ao sistema de avaliação, buscamos a Resolução 50 de 14 de julho de 2017, já citada aqui, que estabelece os critérios para avaliação do processo de ensino e

aprendizagem no IFPR. O Artigo 7.º trata dos processos de avaliação de ensino-aprendizagem, portanto o IFPR possui diretrizes para a realização de avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Destacamos o que se refere ao processo formativo por ter sido supracitado pelo docente P24:

Ocorre durante todo o processo ensino-aprendizagem, é contínuo, interativo e centrado no processo por meio do qual o estudante (re)constrói seus conhecimentos, possibilitando esse acompanhamento, bem como fornecendo subsídios para a avaliação da própria prática docente. (IFPR, 2017, s/p.).

Mesmo constatando a existência de diretrizes a serem seguidas, pelo que expressam os docentes P3, P19 e P24 nessa questão, entendemos que se faz necessário haver o debate, a formação e disseminação de tal conhecimento, uma vez que em várias respostas às mais variadas perguntas do instrumento de coleta de dados o processo de avaliação no IFPR é pontuado como uma das diferenças entre a OTP nos distintos níveis da educação na instituição, reconhecida como um elemento da OTP fazendo parte do cotidiano docente e, ainda, esse tema é pautado como necessidade formativa.

Os docentes apontam questões bem específicas, pois P4 destaca a necessidade de *“formação em língua estrangeira”*, enquanto P7 diz da *“atualização sobre legislação e conhecimentos pertinentes a minha área”*, P12 salienta ser necessária a formação no que tange às *“relações interpessoais”* e P14 diz que é prioritária *“a formação para atuar junto com pessoas com necessidades especiais”*.

Por meio das respostas dos docentes, percebemos o impacto da verticalização sob o trabalho docente. O docente P11 aponta que as necessidades formativas *“estão relacionadas ao trabalho tanto com o ensino médio como com a graduação, o qual demanda a transposição didática de conteúdo”* e P13 diz ser necessária *“a formação em didática específica para os cursos, desenvolvimento de novas técnicas de aula. Avaliação de atividades em diferentes níveis de ensino”*.

Verificamos a presença da verticalização nas respostas às mais variadas questões, trazidas ao longo dos capítulos desta investigação e neste momento se apresenta como motivo para formação continuada. Cabe lembrar que, ao apresentar as respostas sobre a avaliação dos docentes quanto a política de verticalização nos IFs, na sessão 3.2 deste trabalho, o docente P5 expressa: *“Sinto a necessidade de ofertas de atividades formativas para nós docentes”* ainda que esse avalie positivamente a atuação em ambos os níveis da educação.

Confirmando essa realidade, a questão que tratou dos limites e possibilidades da atuação docente nos diferentes níveis da educação, também apresentada na seção 3.2, P15 aponta que *“os limites estão mais relacionados a formação docente”*.

Nas respostas de questões anteriormente apresentadas, buscamos demonstrar que os docentes estão cientes da importância da formação – seja a formação pedagógica continuada, seja a formação de complementação pedagógica, como visto adiante – e salientamos que, possivelmente, essa identificação parte de um sentimento de necessidade de preparação para atender a ambos os públicos, como constatamos nas respostas de P9, que aponta ser necessário *“acompanhar a forma de agir do jovem de hoje. Alguém que quer aprender sem ter o esforço e empenho necessário. Alguém descomprometido com o processo de ensino aprendizagem”* e de P17, que destaca que é preciso haver *“a formação contínua na área, formação sobre as novas tendências de ensino no geral, discutir sobre a mudança do perfil dos alunos com o passar dos anos”*.

Com base na análise das respostas até aqui, evidenciamos a preocupação docente para com o estudante assim como nas respostas anteriores, em que os docentes demonstram claramente entender a diferença entre a experiência de vida e a maturidade dos estudantes da educação básica e da superior, aqui fica confirmada a necessidade de formação acerca desse tema.

Destacamos a resposta do docente P20 que aponta a *“necessidade de formação continuada docente, falta de espaço/tempo para várias discussões pedagógicas nos colegiados”*. Deduzimos, a partir dessa resposta, que o docente entende como formação continuada não apenas os cursos relacionados a temas específicos, realizados em um período de tempo, mas, ao indicar a falta de tempo e até espaço para debates pedagógicos, compreende a formação continuada como construção coletiva, que ocorre tanto nas situações e momentos cotidianos, como reuniões, quanto em eventos elaborados para esse fim. Nessa mesma perspectiva, o docente P16 aponta a necessidade de *“horário para discussão de vários assuntos de cunho pedagógico com professores de outras áreas”*.

Em contrapartida, o docente P10 diz: *“Acredito que os docentes devem ser livres para optar por atividades formativas em suas áreas de interesse”* e P18 afirma que *“mais que formação, é necessário que se aprenda com a prática”*.

Na análise das respostas relacionadas a formações consideradas prioritárias, destacamos o apontado por um docente. P15 diz haver necessidades *“com relação a formação pedagógica aos docentes bacharéis”*. Referindo-nos aos docentes que não possuem licenciatura, ressaltamos o inciso V da LDBEN que trata dos “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo

Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996, s/p.). Portanto, nesse momento focamos na formação dos bacharéis nos IFs.

A Resolução n.º 2, de julho 2015, define em seu Artigo 14:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 12).

Citamos a Resolução de n.º 6 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE/MEC), de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnico de Nível Médio, em que o Artigo 40 estabelece prazos e formas para que os docentes em exercício adquiram o grau exigido, o que nos leva a refletir e nos questionar sobre os movimentos na instituição no que tange ao cumprimento dessas instruções. Conforme a resolução, é de responsabilidade das instituições proporcionar a formação continuada para esses profissionais, possibilitando a qualificação dos seus servidores.

Por se tratar da Educação Profissional e Tecnológica, é imprescindível contar com profissionais das mais diversas áreas de formação (técnicas). Contudo, há a necessidade de formação de complementação pedagógica, uma vez que há diretrizes para atuação na educação básica.

Portanto, cabe aqui destacar a questão do docente bacharel em exercício nos IFs, dado que esse não possui uma formação inicial para atuar na profissão, além de que devemos considerar que muitos, em momento algum, anteriormente ao ingresso nos IFs, sequer pensaram em se tornar docentes, mas se depararam com a oportunidade de um concurso público.

Porém, importa dizer que, dos 4 docentes bacharéis, apenas 1 não participou de formação de complementação pedagógica no IFPR, o que parece indicar o cumprimento da legislação referente à formação para atuação na educação básica.

Um elemento importante problematizado na área em questão é a grande quantidade de campi da RFEPCCT que vem se instalando no Paraná, ofertando os mais variados cursos, tanto tecnológicos quanto licenciaturas, nos diferentes níveis da educação, exigindo, dessa maneira, constantemente o ingresso de docentes não licenciados. Assim, retornamos ao ponto inicial em relação à complexidade do trabalho docente nos IFs, visto que as diretrizes e a OTP nos diferentes níveis da educação são distintas e exigem dos profissionais a realização de um trabalho condizente com as premissas dos IFs no que tange à qualidade de ensino. Cabe pensarmos nas condições oferecidas a esse docente para que ele possa realizar seu trabalho para essas diferentes demandas, nos limites e possibilidades apontados. Isso porque “o professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação”. (AZZI, 1994, p. 36).

Na tentativa de compreender a complexidade do trabalho docente nos IFs, buscamos as contribuições de Machado (2008, p. 18), autora que assim escreve:

No Brasil, inclui-se na educação profissional: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica.

Pensando acerca do que se espera desse docente e diante do exposto pela autora, vale salientar a questão da formação docente já que, em se tratando dos bacharéis, no caso de alguns profissionais que atuam em sala de aula, podemos esbarrar na ausência de uma formação pedagógica.

Considerando que os IFs são instituições ofertantes do ensino médio – educação básica – e que nelas atuam docentes não licenciados, é importante ressaltar que na LDBEN, o Artigo 62 trata da formação de docentes para atuar na educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/p.).

Como já pautado, sabemos que o ingresso nos IFs de docentes graduados ocorre por meio de concurso público, portanto esse terá de adequar-se aos requisitos dispostos na LDBEN em relação à formação de docentes para atuação na educação básica. Nesse sentido, no Artigo 9.º da Resolução n.º 2/2015 (MEC/CNE/CP) são identificados os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, portanto os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

Os cursos de complementação pedagógica e de segunda licenciatura tem como justificativa “superar o imprevisto na contratação de professores”. (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017, p. 44). As autoras afirmam que a complementação pedagógica

apresenta-se como recurso provisório e emergencial de formação de professores, com o intuito de superar o imprevisto, ou seja, professores não habilitados que lecionam, sobretudo em cursos de formação profissional, sem a devida formação pedagógica. A diretriz indica que em um prazo de cinco anos, a contar da sua publicação, o MEC avaliará a necessidade de permanência ou não desse dispositivo. (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017, p. 44).

Examinamos a Resolução n.º 06 de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em que em seu Título IV trata da formação docente. Dessa resolução, destacamos o que indica a formação dos docentes não licenciados que atuam no ensino básico, nos IFs, está disposto no parágrafo 2.º:

Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas. (BRASIL, 2012, p. 12).

Ao ingressar no IF, o profissional graduado, que passará a ocupar o cargo de docente, compromete-se em realizar uma formação de complementação pedagógica, uma vez que não possui licenciatura. Esta complementação deve ser proporcionada, a princípio, pela instituição.

Nessa mesma Resolução (6/2012), nos incisos I e II são apontadas as formas pelas quais os docentes não licenciados poderão cumprir com a exigência de que tratam o Artigo 62 da LDBEN e o Artigo 9.º da resolução 2/2015:

I – excepcionalmente, na forma de pós-graduação *latu sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo a prática docente;

II – excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;<sup>22</sup> (BRASIL, 2012, p. 12).

Nesse sentido, tão importante quanto o concurso para docente, isto é, o suprimento da necessidade de profissionais das áreas técnicas, é a formação desses docentes para atuar em prol dos objetivos institucionais e cumprir o que está posto na legislação concernente e, assim, ter condição de contribuir para uma formação condizente com a proposta de ensino ofertada pela instituição, além de se apropriar dos conhecimentos necessários da educação e do ensino.

Visto que um ensino de qualidade passa, obrigatoriamente, pela formação e qualificação profissional do seu corpo docente, na seção a seguir exploramos as informações acerca da formação de complementação pedagógica realizada no campus de Palmas.

#### **4.1 Formação de Complementação Pedagógica no IFPR – Campus Palmas**

Para conhecer o contexto de formação de complementação pedagógica no IFPR – Campus Palmas, unidade em funcionamento desde 2010 e que possui um quadro de 130 docentes, foi necessário pesquisar sobre o Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional do IFPR realizado em 2013.

Este curso visou oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na Educação Profissional, voltado àqueles sem formação específica em cursos de licenciatura. Na

---

<sup>22</sup> A Rede CERTIFIC foi instituída para responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e certificação de saberes profissionais.

época, o referido curso teve como forma de oferta a educação a distância. Portanto, para atender às exigências legais, docentes dos mais diferentes campi do IFPR realizaram-no. Posterior a este curso, não encontramos informações acerca de outros com essa finalidade no IFPR.

No entanto, a Portaria n.º 15, de 11 de maio de 2016, institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR), da qual destacamos as seguintes finalidades:

- Potencializar a formação continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Fomentar política de acesso a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho;
- Contribuir para a construção de competências dos servidores relativas aos processos educacionais no contexto das Instituições Federais de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Fomentar a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional. (BRASIL, 2016, p. 1).

Da Portaria 15/2016, importa destacar o Artigo 3.º, que trata da execução do PLAFOR: “deverá ocorrer por meio das escolas de governo e/ou pelas instituições Federais de Ensino, mediante aprovação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC”. (BRASIL, 2016, p. 2). A pesquisa revela um dado quantitativo sobre o PLAFOR no campus de Palmas: dos 24 docentes participantes da pesquisa, apenas 8 têm conhecimento dessa portaria, do que trata e de seus objetivos.

Cabe ressaltar ainda que o cumprimento das orientações contidas nessa portaria ocorrerá mediante possibilidade e disponibilidade orçamentária dessas instituições. Sendo assim, a formação continuada dos servidores da rede federal fica condicionada a fatores externos. Ou seja, ainda que os servidores, aqui especificamente tratando de docentes, desejem se qualificar, dependerão da oferta casual das instituições responsáveis. Isso revela contradições, uma vez que, ao mesmo tempo que o PLAFOR surge com o objetivo de promover e fomentar essas ações de capacitação dos servidores, motivá-los e mobilizá-los para a formação continuada visando potencializar a atuação na Educação Profissional, também impõe condições para que essa formação ocorra.

Nesse sentido, a partir das respostas dos docentes, percebemos a ciência desses em relação à importância da formação para a atuação especificamente nas instituições que ofertam essa forma de ensino, como apontamos no início deste capítulo, dado que esse é o foco da presente investigação. Azzi (1994) destaca que os docentes se deparam

constantemente com situações complexas, e cabe a ele solucionar, mas isso só é possível se esses forem capazes de compreender a realidade e o contexto em que se encontram.

Pensando que o docente também se forma por sua experiência cotidiana, pelos desafios diários, pela capacidade de resolução de problemas, pela constante busca de aprimoramento do seu trabalho, pela adaptação ao meio, pelas reflexões sobre a prática pedagógica, buscamos a contribuição de Pimenta (1999), que constrói uma base teórica sobre os três saberes da docência. Segundo a autora, os saberes da experiência são provenientes da experiência como discentes, isto é, saber o que é a docência por meio do contato com os seus docentes durante todo o período em que foram estudantes, mas “em outro nível, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. (PIMENTA, 1999, p. 20).

Como exposto acima, o docente deixou de ser um mero replicador de conteúdo. No entanto, os saberes do conhecimento, aqueles relacionados aos conteúdos que serão ensinados na sala de aula, são imprescindíveis ao profissional e necessitam ser trabalhados não apenas como informação, mas o docente precisa “possibilitar que os estudantes trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”. (PIMENTA, 1999, p. 23).

Para completar o tripé da base teórica da autora, o saber pedagógico pode ser entendido como o saber ensinar, a capacidade de fazer com que o estudante entenda.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. (PIMENTA, 1999, p. 27-28).

Considerando uma apropriação inicial de conhecimentos pedagógicos, Azzi (1994, p. 43) afirma que

o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que

possibilita ao professor interagir com os estudantes, na sala de aula, no contexto da escola em que atua.

Nesse contexto, vale refletir sobre os saberes da experiência e pedagógicos no que diz respeito aos docentes bacharéis dos IFs. Em sua formação inicial (bacharelado), tiveram a oportunidade de construir os saberes da experiência. No entanto, se ao ingressar nos IFs sem antes ter atuado como docente, sob o ponto de vista de que são aqueles produzidos por meio da reflexão de sua prática cotidiana em sala de aula, somente a partir daí produzirão saberes da experiência.

Já os saberes pedagógicos, que contribuem para a atuação em sala de aula, produzidos com base em conhecimentos científicos pedagógicos que lhes auxiliarão na prática, devido à sua formação de bacharel, não possuem, é nesse ponto que surge a necessidade de formação de complementação pedagógica.

Machado (2008)<sup>23</sup> registra considerações, indicações e recomendações feitas pelo grupo de trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC, sobre a formação docente para Educação Profissional e Tecnológica. A partir disso, extraímos alguns pontos considerados relevantes para a nossa reflexão acerca da formação docente para atuação nos IFs.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17).

A autora traz um ponto importante que pode estar diretamente relacionado com as finalidades e características dos IFs, no que diz respeito à formação de um indivíduo crítico por meio do trabalho do docente. Destacamos também a questão do comprometimento que o docente deve ter em relação à sua atualização, seja na formação específica, seja na formação pedagógica. Ainda segundo a autora,

---

<sup>23</sup> O texto intitulado “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional” foi utilizado como uma das referências para construção do PPC de Formação Pedagógica para a Educação Profissional ofertado no IFPR, analisado nessa pesquisa. Por esse motivo, buscamos suas contribuições.

[...] é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência. (MACHADO, 2008, p. 18).

Tais considerações nos fazem perceber o quão complexo é o trabalho docente na RFEPCT. Assim, retornamos ao trabalho do docente não licenciado atuante na Educação Profissional e Tecnológica, momento em que cabe a pergunta: A esse docente responsável pelas disciplinas profissionalizantes são dadas as condições necessárias para atuar de maneira condizente com os preceitos da instituição? A formação de complementação pedagógica de que trata a legislação, requisito para atuação na Educação Profissional e Tecnológica, é formação pedagógica suficiente para que o docente bacharel realize seu trabalho de acordo com a profissionalidade?

Considerando que não temos como afirmar se dos docentes que responderam às nossas questões algum tenha participado da formação de complementação pedagógica de 2013, destacamos a resposta do docente P24: *“A única complementação pedagógica que já teve aqui foi considerada inadequada pelos meus colegas que fizeram. Considero uma etapa importante que deveria ser vista com mais cuidado”*. Embora o docente não mencione os aspectos que considera inadequados, essa afirmação corrobora o que observamos nos documentos da instituição referente ao número de formações de complementação pedagógica realizadas, além disso, parece ter apresentado algumas fragilidades. No que se refere às implicações para o trabalho docente, acreditamos que houve a utilização do tempo além do local de trabalho, tão comum ao cotidiano dos docentes, como mencionamos no capítulo 3.

Assim, no tocante à formação de complementação pedagógica exigida aos docentes bacharéis, entendemos que, ao mesmo tempo que é primordial para a atuação em sala de aula, transforma-se em mais uma implicação para o trabalho cotidiano desses docentes, visto que há um prazo imposto na Resolução n.º 2 de 2015.

À vista disso, cabe problematizar ainda a formação de complementação pedagógica: considerando o prazo indicado de 5 anos a contar de sua publicação para a realização da referida formação e o ingresso quase que contínuo de docentes bacharéis na instituição, será possível cumprir com o estabelecido na Resolução n.º 2 de 2015?

Pensar na RFEPCT e nos IFs nos leva a acreditar que formação a continuada é ainda mais relevante, pois, como já dito no presente estudo, encontramos docentes

bacharéis atuando nos diferentes níveis da educação. São, portanto, necessários fundamentos teórico-científicos das áreas específicas do ensino, conhecimentos pedagógicos das teorias educacionais (fundamentos da educação que inclui psicologia, sociologia, filosofia, política, história da educação) e conhecimentos didático-curriculares para que sejam alcançados, com qualidade, os objetivos de aprendizagem.

Então, pensamos que por meio da formação continuada será garantida a inserção dos bacharéis no ambiente escolar de formação e qualificação profissional, e que essa deve ocorrer de acordo com as demandas apresentadas pelos docentes.

Consideramos ainda que a formação continuada contribui para que docentes bacharéis e licenciados tornem-se profissionais da educação qualificados e que, muito além do conhecimento específico da área, é necessário entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com os quais se está trabalhando, isto é, por meio da formação continuada o docente terá condições de unir os conhecimentos obtidos em sua formação inicial com as experiências do seu cotidiano, da sala de aula.

## 5 CONCLUSÃO

A seguir, apresentamos as considerações sobre a pesquisa realizada, cuja temática foi a formação e o trabalho docente, e seu objeto, a relação entre a organização do trabalho pedagógico e o trabalho docente.

O objetivo deste estudo foi analisar as implicações da OTP para o trabalho docente no IFPR – Campus Palmas, região sudoeste do Paraná, o que nos levou à formulação do seguinte problema de pesquisa: *Como ocorre a organização do trabalho pedagógico no IFPR – Campus Palmas e quais as implicações para o trabalho docente?*

Para responder à pergunta e alcançar os objetivos deste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, análise de documentos, normativas e regulamentos da instituição, além da coleta de dados via questionário com perguntas abertas e fechadas.

A análise baseou-se na triangulação de dados – documentos (legislações) –, respostas dos questionários cotejadas com as referências teóricas utilizadas, o que resultou na identificação de categorias, exploradas nos capítulos desta pesquisa, e detecção de algumas contradições na forma de OTP da instituição.

Para tanto, inicialmente foi necessário conhecer a história da Educação Profissional no Brasil e políticas anteriores à expansão da RFEPCT e criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que ocorreu com a promulgação da lei n.º 11.892 de 28 de dezembro de 2008, bem como apresentar o IFPR, um dos 38 IFs distribuídos pelo país, e o campus de Palmas, local onde ocorreu a coleta dados, selecionado por desenvolver suas atividades desde 2010, ofertando cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação.

Considerando que a OTP tem um sentido amplo que abrange o contexto institucional e o reduzido ao espaço da sala de aula, buscamos estabelecer a relação entre a OTP e o trabalho docente. Isto constituiu um desafio e exigiu a apropriação da categoria trabalho na dimensão ontológica, como atividade principal do ser humano, que vem se modificando ao longo dos séculos e pela qual transformamos a natureza, nos transformamos e nos relacionamos com outros indivíduos.

Nesse mesmo sentido, o trabalho docente vem se desenvolvendo e se transformando ao passo da transformação da sociedade. Portanto, abordamos questões como a profissionalização da docência, a profissionalidade docente e seus aspectos: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Tal abordagem nos levou a refletir sobre as respostas acerca dos motivos da escolha pela docência como profissão, haja vista as difíceis condições de trabalho e os desafios presentes nessa atividade.

A partir disso e tratando a especificidade do trabalho pedagógico, procuramos explicitar os elementos da OTP e apresentar suas concepções e suas diferenças com base nas respostas dos docentes.

A OTP caracteriza-se como um processo conjunto de todos os profissionais da instituição que estejam envolvidos com o ensino. No entanto, nas respostas relativas aos elementos pertencentes à OTP, o pedagogo, a direção, a assistência estudantil, os servidores técnicos ligados ao ensino são poucas vezes citados. Não ficou claro nas respostas dos docentes se há e, se sim, qual seria o profissional em específico à frente desse processo.

Enquanto isso, os regulamentos, a elaboração de ementas de disciplinas, o conselho de classe, o plano de ensino, o PPP, planos de curso, debates com docentes e estudantes, a formação de docentes, reuniões pedagógicas, profissionais ligados ao ensino, o tempo para a realização de pesquisa, preparação de aulas, plano de trabalho, horário de funcionamento da biblioteca, orientação educacional, fluxo de diários, entre outros, são apontados repetidamente como elementos da OTP. Entre esses elementos considerados partes da OTP, destacamos o planejamento para a formação dos docentes.

Em sua maioria, as concepções acerca da OTP giram em torno das atividades de planejamento e organização do trabalho docente.

Das respostas relacionadas à OTP, evidenciou-se a categoria verticalização do ensino, que diz da oferta de cursos na educação básica e superior, do mesmo eixo tecnológico, na mesma unidade, somando a oportunidade de o estudante cursar desde o ensino médio até a pós-graduação. Todavia, como apontado nas respostas dos professores pesquisados, implica em limites e possibilidades do trabalho docente, uma vez que esse atua nos diferentes níveis educacionais.

Fica explícito que os docentes visualizam claramente a distinção entre atuar na educação básica e atuar na educação superior, o que exige uma OTP para cada nível da educação. Isso indica uma relação com o perfil do estudante em cada um dos níveis.

Nesse sentido, entendendo que as diretrizes, a OTP, metodologias, entre outros, a serem utilizadas pelos docentes na educação básica e na educação superior tornam complexa a realização do trabalho docente nos IFs.

Ao mesmo tempo que a verticalização do ensino é apontada como uma implicação para o trabalho docente, é também considerada uma oportunidade de aprendizado para

esse docente, visto que alternar entre os níveis da educação exige um constante desenvolvimento e disto emergem as necessidades formativas.

Além disso, abordar os limites e possibilidades da forma de organização (verticalização do ensino) nos IFs permitiu identificar a intensificação do trabalho docente, uma vez que a atividade docente nos diferentes níveis da educação exige organização, preparação e atuação distintas. Com isso, surge a necessidade de o docente dominar uma série de conteúdos específicos de cada área e adequar suas metodologias aos diferentes níveis.

Vale salientar que, no âmbito do IFPR, nem todos os campi enfrentam essa realidade. Isso porque muitos desses são campi implantados há pouco tempo ou são unidades avançadas, o que significa que os cursos e modalidades são ofertadas gradativamente conforme aumenta a demanda da região.

Outra questão a se refletir concerne à necessidade de conhecer a realidade do estudante, uma vez que os IFs atuam em função do desenvolvimento local e regional. Considerando o ingresso na instituição por meio de concurso, sabemos que os docentes podem ser provenientes das mais variadas regiões do país, portanto faz-se necessário o reconhecimento do local em que se está inserido. Nesse sentido, podemos entender como mais um desafio para o docente e para a OTP o desenvolvimento de uma atividade docente na qual seja possível conhecer a realidade social do estudante e o contexto onde o próprio docente está inserido.

Outro elemento da organização do trabalho pedagógico diz respeito à formação do estudante nos IFs a partir da análise das características, dos objetivos e das finalidades dos IFs, das quais destacamos a intencionalidade de formação integral do estudante, visto que, ao mesmo tempo que o prepara para atuar no mundo do trabalho, aponta para a formação cidadã. Assim, questionamos: Essa intencionalidade de formação integral é expressa na OTP dos IFs e de que forma isso é traduzido no trabalho docente?

Cabe lembrar que a instituição tem como compromisso social a oferta de Educação Profissional pública, gratuita e de qualidade e que busca viabilizar o acesso a conquistas científicas e tecnológicas em diversas áreas de conhecimento. Assim, mais que o conhecimento teórico, os estudantes têm a oportunidade de participar dos mais variados projetos de pesquisa e extensão promovidos pelos docentes, o que faz com que os estudantes tenham uma dimensão intelectual e acadêmica, contribuindo com as decisões futuras sobre o ingresso no mundo do trabalho, dedicação exclusiva aos estudos buscando uma graduação e, talvez, cursos de pós-graduação, ou conciliar trabalho e vida acadêmica.

O PDI, reorganizado a cada quatro anos, destaca a questão da formação integral dos estudantes dos IFs, e observamos nas respostas dos docentes que há um conhecimento a respeito dessa intencionalidade, o que pode ser expresso por meio dos projetos de pesquisa e extensão de cunho científico, cultural, entre outros, promovidos pelos próprios docentes, integrando os estudantes à comunidade e fazendo com que esses conheçam sua realidade, além de incentivar a criticidade desses.

Dessa forma, entendemos que a OTP na instituição é pensada visando permitir o desenvolvimento profissional e acadêmico dos estudantes.

A segunda categoria definida nesta pesquisa surge da discussão acerca da formação docente. Evidenciamos, neste estudo, a formação docente continuada, portanto a categoria formação de complementação pedagógica é apontada como uma necessidade aos docentes bacharéis.

A Resolução n.º 02/2015 impõe o prazo de cinco anos a partir da sua publicação para a realização da formação de complementação pedagógica. Entendemos que, ao mesmo tempo que a referida formação é primordial para a atuação em sala de aula, ela se transforma em mais uma implicação para o trabalho cotidiano desses docentes, ou seja, ao mesmo tempo que é necessária a complementação pedagógica, ela intensifica o trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, destacamos a quantidade elevada de disciplinas a serem ministradas pelo docente, o horário das jornadas e a preparação de aulas para os diferentes níveis e componentes curriculares, conseqüentemente turmas com perfis distintos, poucas horas para a manutenção de ensino na instituição, o que implica um encaminhamento pedagógico diferenciado e tempo, além do local de trabalho.

Em relação à Portaria n.º 15/2016, apontamos o Artigo 3.º que trata da sua execução: “deverá ocorrer por meio das escolas de governo e/ou pelas instituições Federais de Ensino, mediante aprovação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC”. (BRASIL, 2016, p. 2). O cumprimento das orientações contidas nessa portaria ocorrerá mediante possibilidade e disponibilidade orçamentária dessas instituições, ou seja, a formação continuada dos servidores da rede federal fica condicionada a fatores externos. Isso revela contradições, visto que, ao mesmo tempo que o PLAFOR surge procurando promover e fomentar essas ações de capacitação dos servidores, motivá-los e mobilizá-los para a formação continuada visando potencializar a atuação na Educação Profissional, impõe condições para que essa formação ocorra.

Os dados coletados e analisados evidenciam carências advindas dos docentes no que tange à reflexão sobre o contexto da organização do trabalho pedagógico, muito

relacionado com a complexidade de atuar nos diferentes níveis da educação. No entanto, há uma consciência de que se faz necessária a formação continuada e, aliado a isso, percebemos um anseio por cumprir com seu papel junto ao estudante.

Percebemos igualmente que o próprio docente se coloca como responsável pelo resultado do seu trabalho. Acreditamos nessa responsabilidade; no entanto, são inúmeros os fatores que podem contribuir ou dificultar o alcance dos resultados esperados pelo estudante, pelo docente e pela sociedade. É necessário considerar as condições de trabalho docente, o sistema educacional, a escola, a organização do trabalho pedagógico, os limites e as possibilidades do cotidiano de cada instituição, algo tão particular, já que é constituído por diretrizes e profissionais com formação inicial diversa, insuficiente ou carente de formações contínuas, entre outros.

O docente constantemente pensa e repensa sobre a sua atuação, sobre o alcance e resultado de suas ações, luta por melhores condições de trabalho e, principalmente, enfrenta desafios para realizar sua atividade diante das contradições, dos limites e das possibilidades visualizadas em seu cotidiano, consciente de que está diante de um sistema educacional que, frequentemente, é gerido por pessoas ou grupos externos às discussões e movimentos da educação. Portanto, falar em educação pública de qualidade pressupõe o direito de aprendizagem com docentes qualificados. Contudo, questionar a qualidade exige considerar os fatores envolvidos nesse processo.

Então, nesse sentido apontamos a necessidade de reflexão sobre a profissionalidade docente, já que, para atingir os objetivos da educação, é preciso ir além do conhecimento científico formal, adquirido por meio da formação inicial.

É preciso pensar em formações que permitam ao docente se reconhecer como tal no seu cotidiano laboral, desenvolvendo competências profissionais e comportamentos subjetivos tão importantes para atuação em sala de aula. Da mesma forma, entendemos que as condições de trabalho adequadas fomentam e potencializam as expectativas e aspirações em relação à atividade docente contribuindo para a profissionalidade e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Campinas: 1998.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE: **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (Contra) Reformas e Resistências**. Niterói: 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- AZZI, Sandra. **Trabalho docente**: autonomia didática e construção do saber pedagógico. São Paulo: 1994.
- BOHRER, Marcos. **O papel da geografia no ensino médio técnico integrado**: desafios de uma nova realidade escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 22 maio 2017.
- BRASIL. **Portaria n.º 15 de 11 de maio de 2016**. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 6 de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação – SETEC/MEC. **Chamada Pública Mec/Setec n.º 002/2007**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf)>. Acesso: 29 jan. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes**. Brasília, 2008. Disponível em: <<file://Concepcao%20e%20diretrizes%20dos%20Institutos.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação – SETEC/MEC. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepções**

- e diretrizes. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_download&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_download&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: 27 jan. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação – SETEC/MEC. **Portaria n.º 116 de 31 de março de 2008**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado\\_chamada\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação e Cultura – SETEC/MEC. **Dados sobre a Rede Federal de Educação Profissional**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30 jul/dez. 2008.
- CONIF, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. S/d. Disponível em: <[www.conif.org.br](http://www.conif.org.br)>. Acesso: 10 set. 2017.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **Obras Escolhidas**, vol. 3 1. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 2005. p. 269-280.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set./2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
- HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional**. Itajaí-SC: UNIVALI, 2004.
- Instituto Federal do Paraná: Estatuto do Instituto Federal do Paraná. Atualização 06 de fevereiro de 2015**. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Estatuto-consolidado-atualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.
- Instituto Federal do Paraná: história do campus de Palmas**. Disponível em: <<http://palmas.ifpr.edu.br/about/menu-institucional/campus-palmas/historia-do-campus/>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

**Instituto Federal do Paraná:** Plano de Desenvolvimento Institucional. 2014. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

**Instituto Federal do Paraná:** Resolução n.º 002 de 30 de março de 2009. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao-002-2009.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

**Instituto Federal do Paraná:** Resolução n.º 50 de 14 de julho de 2017. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-50-de-14-de-julho-de-2017>>. Acesso em: 4 ago. 2018.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 2. ed. Volume I. Livro Primeiro. São Paulo: Ed. Abril S/A Cultural, 1985. Livro 1.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão de professor. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. ([S.d.]) Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

PACHECO, E. M. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E.M. (Org). In: **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo/Brasília: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PACHECO, E. M. **O futuro dos institutos federais**. 2017. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/jornal/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco>>. Acesso em: 23 jan. 18.

- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)
- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res. 2/2015): Princípios e Concepções. In: **Revista Temas e Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, pag. 39 -49, jul./dez. 2017.
- QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e Desafios no IFRS**. Caxias do Sul: UCS, 2016.
- SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1), 2003.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n.34 jan./abr. 2007.
- SAVIANI, Demerval. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In. SCLESENER. Anita Helena et al. In: **Filosofia, política e educação**, Curitiba, UTP, 2014.
- SILVA, Caetana (Org.). **Institutos Federais Lei n.º 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.
- SCHLEMPER, Alexandre Luiz. **Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Palmas: possibilidades e limites de atuação nos arranjos produtivos locais da Região Sudoeste do Paraná**. Pato Branco: UTFPR, 2013.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projeto e relatório de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

## **ANEXOS**

Anexo 1 - Memorando referente número de docentes do IFPR – Campus Palmas



Palmas, 27 de junho de 2018

De Coordenação de Ensino / Campus Palmas  
Para Programa de Pós Graduação em Educação – UNIOESTE  
A/C Professora mestrando Tatiane Peratz  
Ref. Número de professores

**Ofício nº04/2018**

Prezada professora.

Em resposta ao Ofício s/n da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, informamos que o Campus Palmas do Instituto Federal do Paraná possui 132 professores em seu quadro docente. Destes, para 2018, 40 atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e nos cursos superiores. O referido número (40) pode sofrer alteração para os anos seguintes a depender da distribuição das aulas.

Att.

Silvano Aparecido Redon  
Coordenador de Ensino, Campus Palmas

**Prof. Silvano Redon**  
Instituto Federal do Paraná IFPR  
SIAPE 2075047

## Anexo 2 - Resolução n.º 002/2009 - Conselho Superior IFPR



INSTITUTO FEDERAL  
PARANÁ



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



### RESOLUÇÃO Nº 002/2009 - CONSELHO SUPERIOR

*Estabelece diretrizes para a gestão das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR*

O **CONSELHO SUPERIOR** do Instituto Federal do Paraná, órgão de caráter consultivo e deliberativo da Administração Superior, no uso de suas atribuições conferidas pelo § 3º do Art.10 da Lei nº 11.892, de 29.12.2008, e conforme consta do Processo nº 23075.070067/2009-80,

#### RESOLVE:

##### DOS OBJETIVOS

**Art. 1º** - As Diretrizes têm como objetivo orientar o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão exercidas pelos docentes do Instituto Federal do Paraná, e tem os seguintes objetivos:

- I. Estimular e valorizar a produção acadêmica nas Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- II. Estabelecer parâmetros qualitativos e quantitativos aos indicadores acadêmicos institucionais, que conduzam a excelência nas avaliações de cursos e programas do IFPR;
- III. Estabelecer referenciais que possibilitem equalizar a força de trabalho dos Campi do IFPR, respeitadas as suas particularidades;
- IV. Balizar a concepção, execução e avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – do IFPR; e
- V. Valorizar o perfil da instituição e ao cumprimento da Lei nº 11.892/08.

##### DO REGIME DE TRABALHO DOS DOCENTES DO IFPR

**Art. 2º** - O Regime de Trabalho dos docentes efetivos do Quadro Permanente do IFPR, ou dos docentes com contrato de trabalho na qualidade de substitutos, é definido segundo critérios de contratação previstos na legislação Federal – Lei nº 7.596/87, de 10/04/87, Decreto Federal 94.664, de 23/07/87, Portaria nº 475, de 26/08/87 e Lei 11.784, de 22/09/08, compreendendo os seguintes regimes de trabalho:

- I. Tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho;
- II. Tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em 2 (dois) turnos diários completos;

S.



INSTITUTO FEDERAL  
PARANÁ



MINISTERIO DA  
EDUCAÇÃO



- III. Dedicção exclusiva, 40 horas semanais, em 2 (dois) turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, e
- IV. Contrato administrativo de prestação de serviços, de acordo com a Lei n.º 8.745, de 09/12/93 e Lei n.º 9.849, de 26/10/99.

#### DAS ATIVIDADES DE ENSINO

**Art. 3º** - As Atividades de Ensino compreendem as ações dos docentes diretamente vinculadas aos cursos e programas regulares, em todos os níveis e modalidades de ensino, ofertados pelo IFPR, compreendendo:

- I. Aulas;
- II. Atividades de Manutenção do Ensino; e
- III. Atividades de Apoio ao Ensino.

**Art. 4º** - As aulas, além das presenciais, poderão ser ministradas na modalidade de Ensino a Distância - EAD, desde que previstas no Projeto Pedagógico do Curso, aprovado pelo Conselho Superior, nos limites e condições estabelecidas pela legislação vigente específica e sem remuneração adicional.

**Art. 5º** - Serão consideradas Atividades de Manutenção de Ensino as ações didáticas do docente relacionadas ao estado, planejamento, preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas ministradas nos cursos e programas regulares do IFPR, com base no artigo 112 da Lei 11.784, de 22/09/08.

**Art. 6º** - Serão consideradas Atividades de Apoio ao Ensino as ações do docente, diretamente vinculadas às matrizes curriculares e programas dos cursos regulares do IFPR, e/ou que incidam diretamente na melhoria das condições de oferta de ensino, compreendendo:

- I. Orientação de Estágio Curricular Supervisionado;
- II. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso;
- III. Orientação de Atividades Complementares;
- IV. Orientação não remunerada de Monografia de Especialização;
- V. Orientação de Trabalho de Iniciação Científica;
- VI. Atendimento de alunos;
- VII. Orientação no Programa Institucional de Bolsas Acadêmicas.

**Parágrafo Único** - A tutoria, na modalidade EAD, poderá ser contabilizada como orientação curricular, desde que atenda as condições estabelecidas no artigo 4º.

#### DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

**Art. 7º** - Serão consideradas Atividades de Pesquisa as ações do docente realizadas individualmente ou, preferencialmente, em grupos de pesquisa, atendendo as demandas dos arranjos produtivo, social e cultural do território em que o Campus está inserido e de interesse institucional.



INSTITUTO FEDERAL  
PARANÁ



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



#### DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO

**Art. 8º** - Serão consideradas Atividades de Extensão as ações de caráter comunitário, não remuneradas, atendendo as demandas dos arranjos produtivo, social e cultural do território em que o Campus está inserido e de interesse Institucional.

§ 1º - As Atividades de Extensão, não remuneradas, implementadas como cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, poderão ser computadas como Aulas, quando condizentes com os quantitativos referenciais de horas semanais dos cursos regulares e autorizadas pelo Conselho Diretor do Campus.

#### DOS LIMITES REFERENCIAIS DE CARGA HORÁRIA PARA AS ATIVIDADES DOCENTES

**Art. 9º** - A carga horária semanal do docente será constituída pelo tempo destinado às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

**Parágrafo Único** - O tempo destinado as Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão será mensurada em hora (sessenta minutos) atendendo ao artigo 24, incisos I, da Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

**Art. 10** - O limite mínimo e máximo referenciais de carga horária docente, destinadas as Atividades de Ensino, de acordo com o artigo 10, § 3º da Portaria nº 475/87, compreende:

- I - mínimo de 08 (oito) horas e máximo de 20 (vinte) horas para docentes com regime tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho;
- II - mínimo de 12 (doze) e máximo de 24 (vinte e quatro) horas para docentes de tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho ou Dedicção Exclusiva.

**Art. 11** - A carga horária destinada as atividades de ensino terá a seguinte distribuição:

- I - Docentes com regime de tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho destinarão: no mínimo 08 (oito) e no máximo 12 (doze) horas para aula, 04 (quatro) horas para manutenção de ensino e 04 (quatro) para apoio ao ensino; e
- II - Docentes com regime de tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho ou Dedicção Exclusiva destinarão: no mínimo 12 (doze) e no máximo 16 (dezesseis) horas semanais para aula, 04 (quatro) horas para manutenção de ensino e 04 (quatro) para apoio ao ensino.

**Parágrafo Único** - Os docentes que não comprovarem a carga horária destinada ao Apoio ao Ensino terão a respectiva carga horária automaticamente destinada para aulas.

**Art. 12** - Os docentes em regime de tempo integral de 40 (quarenta) horas e dedicação exclusiva, exceto os docentes afastados na forma da lei, estão obrigados ao cumprimento de 16 (dezesseis) horas em atividades de pesquisa e/ou extensão.

5



INSTITUTO FEDERAL  
PARANÁ



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



**Parágrafo Único** – Os docentes em regime de tempo integral de 40 (quarenta) horas e dedicação exclusiva que não desenvolvem atividades de pesquisa e/ou extensão terão a carga horária automaticamente destinada às atividades de apoio ao ensino e para aula.

**Art. 13** – As atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão são condições necessárias para a concessão de Dedicção Exclusiva e obrigatória para a manutenção dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva.

**Parágrafo Único** – Os docentes dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva deverão apresentar, semestralmente, os relatórios de pesquisa e/ou extensão em desenvolvimento, conforme calendário do Comitê de Pesquisa e Extensão de cada Campus.

**Art. 14** – O docente que exerça função administrativa e de assessoramento, previstas no Regimento do IFPR, poderá ter reduzida sua carga horária destinada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, mediante autorização das instâncias superiores a que esteja vinculado.

#### **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

**Art. 15** – A aplicação destas normas estará sob a responsabilidade, no âmbito de cada Campus, da Direção de Ensino.

**Art. 16** – Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Superior.

**Art. 17** – Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Conselho Superior, em 30 de março de 2.009.

Presidente

RETIFICADA PELA  
RESOLUÇÃO 54/02

5

## **APÊNDICES**

## **Apêndice 1** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para realização da coleta de dados com os docentes do IFPR – Campus Palmas

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar como ocorre a formação e trabalho docente nos Institutos Federais a partir da organização do trabalho pedagógico, no campus de Palmas-PR.

Esperamos, com este estudo, contribuir principalmente com os futuros professores desta instituição, por meio da produção de conhecimento científico, podendo provocar a reflexão e o movimento no que diz respeito à formação e o trabalho docente nos Institutos Federais de Educação.

Para tanto, sua participação consistirá em responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre a formação e as condições de trabalho docente nos IFs, bem como a organização do trabalho pedagógico.

Durante a execução do projeto os riscos são mínimos, como o desconforto de estar em local e horário estipulados em acordo entre a instituição, a pesquisadora e docente participante. No entanto, para minimização desse risco, em um primeiro momento a pesquisadora visitará o campus para apresentar-se e explicar a pesquisa aos responsáveis pelo departamento de ensino e aos docentes, agendando um próximo encontro para aplicação do questionário.

Além disso, pode haver riscos de constrangimento devido à forma de abordagem e ao próprio teor das perguntas a serem respondidas, tendo em vista que o conteúdo diz respeito ao ambiente, organização do trabalho e às relações profissionais dentro da instituição. Para tanto, a identidade dos participantes não será divulgada, bem como seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo usados somente como dados para fins científicos no escopo dessa proposta.

Além disso, a participação nesta pesquisa é voluntária, logo, você não pagará e nem receberá qualquer valor por participar dela. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento.

No caso de ocorrer alguma situação adversa, a pesquisadora acionará o SAMU para atendimento.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais.

No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento ou coerção, dos objetivos, justificativas e procedimentos da pesquisa, e desejo participar.

---

**Nome e assinatura**

Eu, Tatiane Peratz, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Palmas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## Apêndice 2 - Instrumento de coleta de dados – questionário

### Caro Docente

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO EM UM CAMPUS DO SUDOESTE DO PARANÁ”, realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. A pesquisa tem como objetivo analisar como ocorre formação e trabalho docente nos Institutos Federais a partir da organização do trabalho pedagógico, no campus de Palmas, região Sudoeste do Paraná. Acreditamos que com esta pesquisa poderemos contribuir principalmente com os futuros professores desta instituição, por meio da produção de conhecimento científico, permitindo a reflexão teórico metodológica do movimento no que diz respeito à formação e ao trabalho docente nos Institutos Federais.

Nesse sentido, pedimos sua colaboração e participação, respondendo a este questionário. Ressaltamos que este questionário é anônimo e as informações serão utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Desde já agradecemos sua compreensão e colaboração.

- 1) Formação: ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado
- 2) Se sua formação é Bacharelado, você já participou de algum curso de complementação pedagógica no IFPR?  
( ) Sim ( ) Não
- 3) Curso de graduação:  
\_\_\_\_\_
- 4) Titulação:  
( ) Graduação  
( ) Especialização  
( ) Mestrado Área: \_\_\_\_\_  
( ) Doutorado Área: \_\_\_\_\_  
( ) Pós-doutorado Área: \_\_\_\_\_
- 5) Regime de trabalho: ( ) 20h ( ) 40h ( ) 40DE
- 6) Há quanto tempo trabalha no IFPR Campus Palmas?  
\_\_\_\_\_
- 7) Tempo de experiência docente:  
\_\_\_\_\_
- 8) Fale sobre as razões que te levaram a se tornar docente:  
\_\_\_\_\_
- 9) Quais as modalidades de ensino em que você trabalha e quais as disciplinas?  
( ) Proeja  
Disciplina (as):  
\_\_\_\_\_  
( ) Médio integrado  
Disciplina (as):  
\_\_\_\_\_  
( ) Subsequente:  
Disciplina (as):  
\_\_\_\_\_  
( ) Tecnólogo  
Disciplina (as):  
\_\_\_\_\_

(     ) Superior

Disciplina (as):

---

(     ) Pós-graduação

Disciplina (as):

---

10) Quais os cursos em que você ministra aulas no IFPR Campus Palmas?

---

11) Destaque os limites e as possibilidades de trabalhar com as diferentes modalidades:

---

12) Na sua opinião, há diferença entre a organização do trabalho pedagógico nas diferentes modalidades de ensino? Quais são elas?

---

13) Como você avalia as implicações da organização do trabalho pedagógico do IFPR sobre o trabalho docente?

---

14) Como docente EBTT, qual a sua avaliação da política de verticalização na sua carreira?

---

15) Você tem conhecimento sobre o PLAFOR – Plano de Formação Continuada de servidores da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Portaria 15, de 11 de maio de 2016?

(     ) Sim            (     ) Não

16) Como você fica sabendo sobre os eventos de capacitação/qualificação ofertados pelo IFPR?

---

17) Você já participou de algum curso de capacitação/qualificação ofertado/promovido pelo IFPR?    (     ) Sim                            (     ) Não

Qual (ais):

---

18) O que é organização do trabalho pedagógico para você?

---

19) Que elementos você acha que fazem parte da organização do trabalho pedagógico no seu campus?

---

20) Em quais momentos você sente que está participando da organização do trabalho pedagógico no seu campus?

---

21) Como docente EBTT, quais as maiores necessidades formativas que você julga como prioritárias?

---

22) Relativo a formação, trabalho docente e organização do trabalho pedagógico no seu campus, há algo que você queira considerar?

---

Muito obrigada!