



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIRNO VILANOVA DA COSTA

**ENTRE A FORMAÇÃO PRÁTICA E IMEDIATA E A FORMAÇÃO TÉCNICA
INTEGRAL: significações de professores do IFPI acerca da Educação Profissional e
Tecnológica**

TERESINA
2019

DIRNO VILANOVA DA COSTA

**ENTRE A FORMAÇÃO PRÁTICA E IMEDIATA E A FORMAÇÃO TÉCNICA
INTEGRAL: Significações de professores do IFPI acerca da Educação Profissional e
Tecnológica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane de Sousa Moura Teixeira

TERESINA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

C837e Costa, Dirno Vilanova da.

Entre a formação prática e imediata e a formação técnica integral: significações de professores do IFPI acerca da educação profissional e tecnológica / Dirno Vilanova da Costa. – 2019.
135 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Cristiane de Sousa Moura Teixeira”.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Professores – aspectos cognitivos. I. Título.

CDD: 370.5

Elaborado por: Ana Cristina G. Carvalho – CRB 3/1087

DIRNO VILANOVA DA COSTA

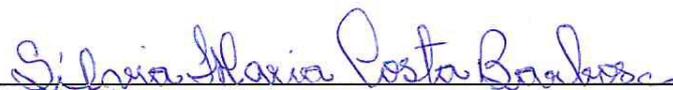
ENTRE A FORMAÇÃO PRÁTICA E IMEDIATA E A FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRAL: significações de professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação do Professor e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

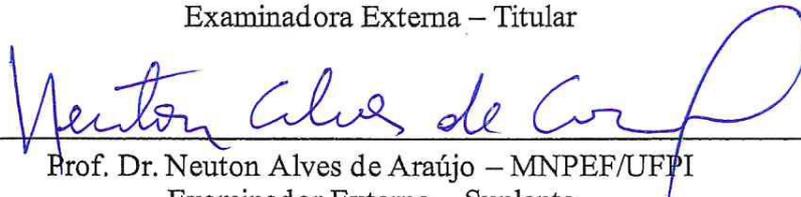
Aprovada em: 27/09 /2019



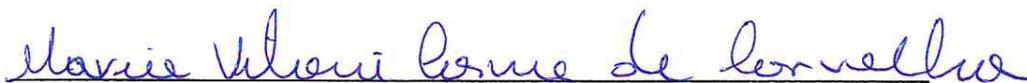
Prof.^a Dr.^a Cristiane de Sousa Moura Teixeira – PPGEd/UFPI
Orientadora



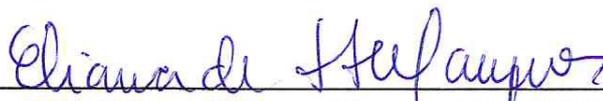
Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Costa Barbosa – UERN
Examinadora Externa – Titular



Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo – MNPEF/UFPI
Examinador Externo – Suplente



Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho – PPGEd/UFPI
Examinadora Interna – Titular



Prof.^a Dr.^a Eliana de Sousa Alencar – PPGEd/UFPI
Examinadora Interna – Suplente

O trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

(LUKÁCS, 1978, p. 89).

AGRADECIMENTOS

As capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações em um processo histórico e social. (GONÇALVES; BOCK; FURTADO, 2015, p. 30).

Com essa epígrafe, início os meus agradecimentos, enfatizando que nas relações sociais estão as condições sociais e históricas para o nosso desenvolvimento. Durante a minha vivência no Mestrado no PPGEd/UFPI, muitas pessoas colaboraram para a minha formação. Fiz uma lista enorme, porém, foi aumentando e fica difícil neste momento citar todas elas.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, professora Dr.^a Cristiane de Sousa Moura Teixeira, pela orientação na produção desta dissertação, na forma de ensinamentos, paciência e por conduzir o processo com calma, serenidade e, ainda, pela relação amistosa e respeitosa. Obrigado!

À professora Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho, que contribuiu significativamente com o meu processo formativo, com orientação, conselhos, amizade, carinho e respeito. És, para mim, uma pessoa muito querida, e tenho uma satisfação enorme pelos afetos serem recíprocos. Muito obrigado!

À professora Dr.^a Eliana de Sousa Alencar Marques, pela colaboração no processo formativo. Foram muitos momentos de alegria e afetos na Universidade e fora dela. Obrigado pela amizade!

Ao Professor Dr. Neuton Alves de Araújo, pela colaboração no meu processo formativo, pelas palavras de motivação e pela amizade.

À Professora Dr.^a Sílvia Maria Costa Barbosa, da UERN, examinadora externa, pela valorosa contribuição. Obrigado!

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH), pelas aprendizagens e vivências marcadas pela apropriação de novos conhecimentos.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Jane Bezerra, pelos afetos gerados e pelo carinho de sempre.

À Prof.^a Dr.^a Carmem Lucia e ao professor Dr. Ednardo Monti, pela colaboração.

Ao meu amigo, Prof. Dr. Elmo Lima, que me incentivou e me aconselhou antes e durante o Mestrado na UFPI. Obrigado, amigo!

Ao meu amigo-irmão, Prof. Epitácio Neco da Silva, pela amizade, pelo companheirismo e por ser meu conselheiro de todas as horas. Você é muito especial para

mim! Suas palavras amigas em todos os momentos de angústia e de alegria, bem como na tomada de decisões, serão sempre lembradas com carinho. Muito obrigado!

À minha princesa, minha menininha, Sara Neco, pelo amor e carinho recíprocos.

Ao meu amigo de todas as horas, Prof. Dr. Francisco Nogueira Lima, pela amizade, pelo apreço e pela disponibilidade em ajudar-me em todos os momentos de dúvida, o que consolidou em nós uma forte amizade, permeada pelo respeito. Muito obrigado!

À minha família, que sempre me apoiou. Em especial, à minha mãe, Rosália Rosa Vilanova da Costa (*in memoriam*), por me ter ensinado a agir com justiça e respeito com o outro; ao meu pai, Manoel Ribeiro da Costa, pela preocupação e pelos tantos ensinamentos; aos meus irmãos, Kátia, Kaelton, Caécio e Allan; a todos os meus sobrinhos e tios que, apesar da distância física, mantenho próximos pelos afetos; aos meus primos e primas, em especial, à Rosa Maria, ao Ronilton e à Ceiça, pela troca de energias positivas.

Ao amigo Francisco Almeida, um amigo muito querido, desenvolvemos uma amizade sólida, você me orientou e orienta diante das dúvidas da vida, me aconselha com serenidade e sinceridade. Amigo, você é uma luz na vida de muitas pessoas! Muito obrigado pelo carinho de sua amizade e pela consideração por mim!

Aos colegas da 28ª Turma de Mestrado, convênio IFPI/UFPI, pelas vivências e aprendizagens.

Ao amigo, Prof. Dr. Joedson Oliveira, pelo incentivo, por ajudar-me com palavras amigas quando fui aprovado na seleção do Mestrado.

Durante esse período de dois anos no mestrado, pelas relações sociais estabelecidas, muitas amizades foram construídas. Destaco algumas pessoas que marcaram essa relação com afetos positivos: Francisco Antônio (Chiquinho), Nazareth Fernandes, Isolina Damasceno, Geane Vieira, Edinalva Costa, Francisco Almeida, Antônio Beserra, Francisco Rodrigues, Magda Oliveira, Marcia Oliveira, Cleonice Moraes, Irmã Maria das Graças Fonseca, Léia Soares, Mariné Ribeiro, Simone Oliveira e aos demais amigos e amigas.

Às instituições IFPI e UFPI, pelo convênio firmado, que possibilitou o meu processo formativo. Obrigado!

Agradeço aos colaboradores do PPGEd e do CCE, especialmente ao colega Jercehi de Macêdo Carvalho.

A Deus, meu guardião!

COSTA, Dirno Vilanova da. **ENTRE A FORMAÇÃO PRÁTICA E IMEDIATA E A FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRAL**: significações de professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica. Dissertação de Mestrado em Educação. 135f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as significações que os professores do Instituto Federal do Piauí (IFPI) vêm produzindo acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evidenciando a sua relação com essa modalidade de ensino. O Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural consistiram nas bases teóricas que orientaram a investigação, em razão de serem teorias que consideram a realidade como processo histórico dialético, assim como é o processo de produção das significações. Assim, analisa as seguintes categorias: trabalho, historicidade, mediação, significados e sentidos para explicar o objeto de estudo. A pesquisa empírica foi realizada com dois professores efetivos do IFPI. Os procedimentos para a produção dos dados foram: a) questionário eletrônico, para mapear os participantes; b) entrevistas reflexivas individuais. Os dados foram analisados conforme o procedimento denominado Núcleos de Significação. Os resultados foram sintetizados em dois Núcleos: a) “Eu fui professor por necessidade”: os motivos de ingresso e permanência na docência; b) “A Educação Profissional tem de ser prática e imediatista, mas aqui no IFPI, a formação técnica deve ser integral”. A análise revelou as mediações que constituem os motivos de ingresso e a permanência na docência que se deu por necessidade de sobrevivência. No IFPI, os professores encontraram melhores condições objetivas de trabalho que geraram sentimentos de bem-estar mediados pelas relações afetivas com seus pares. A análise evidenciou também que o IFPI possibilita o desenvolvimento dos professores na profissão. As significações com maior ênfase indicam formação tecnicista e imediata no IFPI, direcionada para o mercado de trabalho, mas também apresentam indicativos de que a EPT deve ser ampla e, nesse sentido, a formação técnica deve ser integral.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Psicologia Histórico-Cultural. Ensino Profissionalizante. Significado e Sentido.

COSTA, Dirno Vilanova da. **BETWEEN PRACTICAL AND IMMEDIATE TRAINING AND INTEGRAL TECHNICAL TRAINING: IFPI teachers meanings about Vocational and Technological Education.** Master Thesis in Education. 135f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

ABSTRACT

This dissertation has the objective of generally analysing the significations Piauí Federal Institute (IFPI) professors have been producing with regards to Professional and Technological Education (PTE), evidencing their relations with such a teaching modality. The Dialectic Historical Materialism and Cultural Historical Psychology consisted of theoretical grounds that guided the investigation because they comprise theories that take reality into account as dialectic record process, the same way as in the process of significations production. Thus, the following categories are analysed: work, historicity, mediation, meanings and senses to explain the study object. The empirical research was conducted with two IFPI permanent professors. The procedures for data production were: a) digital questionnaire meant to assess participants; b) individual reflective interviews. Data were analysed in conformity with the procedure known as Signification Nucleus. The results were synthesised in two Nuclei: a) “I became a teacher out of necessity”: reasons for becoming and continuing to be a teacher; b) “Professional Education must be practical and immediatist, but at IFPI, technical education must be integral”. The analysis revealed the mediations that constitute the reasons for becoming and continuing to be a teacher, which occurred for survival needs. At IFPI, professors found better objective working conditions that generated sentiments of welfare mediated by peer affective relationships. The analysis has also evidenced that IFPI propitiated professors’ career development. The significations that received more emphasis indicate a technical and immediatist education at IFPI, one that is directed to the market, but also present indications that PTE must be broad, and therefore, technical education must be integral.

Keywords: Professional and Technological Education. Cultural Historical Psychology. Professional Education. Meaning and sense.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos trabalhos científicos identificados nos bancos de pesquisa	41
Quadro 2 – Resumo dos trabalhos científicos identificados no portal a SciELO.....	44
Quadro 3 – Pré-indicadores de Umbuzeiro	73
Quadro 4 – Pré-indicadores de Algaroba	75
Quadro 5 – Indicadores de Umbuzeiro e Algaroba:	79
Quadro 6 - Núcleos de Significações	87

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSUP	Conselho Superior do IFPI
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIGEP	Diretoria de Gestão de Pessoas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFs	Institutos Federais de Educação
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFRJ	Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PHC	Psicologia Histórico Cultural
PPC	Projeto Político Pedagógico de curso
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROPI	Pró Reitoria de Pesquisa e Inovação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SENAC	Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNINOVE	Universidade Nove de Junho
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação

SUMÁRIO

1 O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS MEDIANDO À CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	13
2 A PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL	20
2.1 Gênese e processo de desenvolvimentos da EPT no Brasil	21
2.1.1 Do ensino de ofícios aos primeiros indícios do ensino profissionalizante no Brasil ...	22
2.1.2 Do ensino técnico profissionalizante à educação profissional	27
2.1.3 Da Educação Profissional a Educação Profissional e Tecnológica	32
2.2 O que revelam os estudos e as pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil	38
2.3 Critérios e técnicas do Levantamento Bibliográfico	38
2.4 O que nos dizem as teses e dissertações que discutem a EPT no Brasil	45
2.5 O que revelam os artigos que investigam a EPT no Brasil	46
2.6 Um diálogo entre as pesquisas e nosso objeto de Estudo	47
3 APORTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA	50
3.1 As categorias teórico-metodológicas da pesquisa 50	
3.1.1 Categorias Trabalho, Atividade e Consciência	51
3.1.2 Categorias Historicidade, Mediação, Significados e Sentidos	57
3.2 Princípios Metodológicos da Pesquisa	64
3.3. Metodologia da Pesquisa	66
3.3.1 O cenário e os participantes da Pesquisa	66
3.3.2 Os instrumentos de produção das informações	68
4 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO PROPOSTA DE ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	71
4.1 Os Pré-indicadores: A palavra significada	72
4.2 Da articulação dos pré-indicadores à articulação em Indicadores	78
4.3 Da articulação em indicadores em Núcleos de Significação	86
5 AS MEDIAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS REVELANDO AS ZONAS DE SENTIDO DOS PROFESSORES DO IFPI ACERCA DA EPT	88
5.1 [...] “eu fui professor por necessidade”: Os motivos de ingresso e permanência na docência	89
5.2 “A Educação Profissional tem que ser prática e imediatista, mas aqui no IFPI a formação técnica deve ser integral”	99

5.3 Análise Internúcleos: Dos motivos do ingresso e da permanência na docência à produção de significados e sentidos sobre a EPT no Brasil.....	113
6 O FIM DA PESQUISA É CRIAR POSSIBILIDADES DE CONTINUAR: O QUE APRENDEMOS ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)	131
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista reflexiva	134
APÊNDICE C – Questionário	135

1 O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram na relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 45).

Com essa epígrafe, conto¹ alguns fatos e situações da minha história de vida, nos cenários pessoal, acadêmico e profissional, os quais colaboraram para o entendimento de que o homem se constitui pelas mediações históricas culturais, e que essas culminam na realização desta pesquisa. Iniciei na Educação Básica na Escola Estadual Malaquias Ribeiro Damasceno no Povoado São Lourenço (zona rural) de São Raimundo Nonato (PI), vindo a concluir a última etapa da educação na sede do mesmo município. No segundo grau, última etapa da educação básica, além cursar o ensino regular, realizava, de forma concomitante, o curso Técnico em Contabilidade.

Durante o curso Técnico em Contabilidade, eu trabalhava em um banco público como estagiário e, logo após a conclusão do estágio, fui contratado pela mesma instituição financeira. Ao término do contrato, fui trabalhar em escritório de contabilidade. Porém, o projeto que almejava para o meu desenvolvimento pessoal e profissional me instigou a dar continuidade ao meu processo formativo por meio de um curso superior, o Bacharelado em Direito. Fiquei na expectativa de que a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ampliasse e diversificasse a oferta de cursos. Contudo, tive a compreensão de que a ênfase dos cursos ofertados pela UESPI no *campus* situado na cidade de São Raimundo Nonato era formação de professores para a Educação Básica, o que não contemplava esse meu projeto de vida profissional naquele momento.

Permaneci, de 1997, ano em que terminei o segundo grau, atual Ensino Médio e o curso técnico profissionalizante em Contabilidade, até 2004, sem a possibilidade real de fazer um curso superior, pois não havia em minha cidade o curso que eu almejava. Trabalhava e fazia cursos técnicos de formação continuada por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Incomodado com esta situação, em 2004, fiz vestibular para a

¹ Na introdução, utilizo o verbo na primeira pessoa do singular, pois parte dela trata-se da história pessoal, acadêmica e profissional do autor.

Universidade Estadual do Piauí, *campus* de São Raimundo Nonato-PI, os cursos ofertados eram as Licenciaturas em Biologia, Geografia, História e Pedagogia.

Diante da proposta de cursos ofertados na UESPI, optei por Licenciatura em Pedagogia. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. No início, não me identificava com o curso, pois ele habilita o formando para o exercício da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para gestão escolar, e eu não vislumbrava atuar como docente desse nível de ensino, e, quanto à gestão escolar, poderia demorar tendo em vista que é necessária a experiência docente para ser gestor.

Esses fatores geraram sentimentos de angústia, dúvidas e vontade de desistir. Nesse período, tive o apoio de professores e amigos que me orientaram e incentivaram para que eu não desistisse e, com o decorrer do tempo, fui compreendendo a finalidade do curso, vindo a concluí-lo em 2009. Porém, é importante destacar que o ensino profissionalizante me oportunizou as condições de concretizar um projeto de vida, por meio do trabalho no SENAC e no IFPI.

Refletindo acerca dos propósitos do ensino profissionalizante, compreendo-o como uma modalidade de ensino que possibilita às classes populares a inserção no mercado de trabalho. Para colaborar nessa reflexão, menciono Saviani (1986), quando este afirma que os projetos de luta social desencadeados por movimentos sociais, educadores, educandos e sociedade civil são de extrema importância para requerer políticas educacionais mais consistentes. Para o autor, objetivamente, há luta entre dois projetos no Brasil: o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada; e a pedagogia da práxis, que se orienta para um tipo de formação comprometida com a construção de um futuro justo, buscando propostas de formação integral.

Historicamente, os projetos governamentais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tiveram caráter pragmático e visavam à sustentação do sistema de produção capitalista que coloca em relação de oposição o proletariado e o capital. Assim, considerando os interesses do capital que cercam a formação profissional de trabalhadores, o ensino profissionalizante foi uma das condições necessárias para garantir-me no mercado de trabalho, assim como foi e ainda é para muitos jovens trabalhadores.

Na década de 2000, trabalhei em escritório de contabilidade e, ao mesmo tempo, trabalhava como professor na Escola Técnica, na qual havia me formado em Contabilidade na cidade de São Raimundo Nonato. Era uma das primeiras Escolas Técnicas do Piauí que ofertava o curso técnico profissionalizante na área. Nessa escola, tive a oportunidade de contribuir na formação técnica de outros jovens da cidade e região, como docente, por um

período de cinco anos. Esta foi minha primeira experiência como docente, mediada pelas relações amistosas com alunos, professores e a escola, apropriando-me de novos conhecimentos. Foi uma experiência que me desencadeou a vontade de continuar na Educação.

Os fatos narrados até aqui evidenciam minha luta cotidiana para produzir as condições materiais necessárias para a minha existência humana, fato esse que pode ser compreendido tendo as ideias de Marx e Engels (1986) como base, quando estes explicam que os seres humanos engendram o mundo ao seu redor e a história evidencia luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência.

Mas também conduz à reflexão de que os indivíduos são determinados pelas condições de sua existência, ou seja, as escolhas não se desvinculam das possibilidades oferecidas pela estrutura social mais ampla. Assim como a estrutura sociopolítica e a produção desta resultam das condições e dos limites materiais determinados e independentes da vontade dos indivíduos.

Dando continuidade à reflexão acerca do meu percurso de formação, em 2012, fui aprovado no concurso público para o Instituto Federal de Educação do Piauí, para o cargo de Pedagogo – Técnico da Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) para o *Campus* de São Raimundo Nonato-PI. Embora não tenha sido possível realizar o sonho de fazer o Bacharelado em Direito, estudei para concursos públicos direcionados para o serviço público federal, pois este é um sonho para muitos brasileiros, tendo em vista as possibilidades de viver sob melhores condições materiais de vida.

Ser servidor público no IFPI tem sentido pessoal muito forte, pois se relaciona com todo meu itinerário formativo como aluno da EPT, como docente de uma Escola Técnica, antes de minha posse no IFPI, e pelo meu percurso formativo ser totalmente em escola pública.

A atividade do pedagogo técnico do IFPI está relacionada ao atendimento de alunos, docentes, pais de alunos e à gestão da instituição – ações que se concretizam na mediação de demandas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão –, bem como a aspectos administrativos e ao acompanhamento do desenvolvimento do trabalho dos docentes visando à melhoria do ensino e da aprendizagem. Participo de colegiados de cursos, comissões de implantação de novos cursos, elaboração e reestruturação de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de ter atuado como coordenador pedagógico do *campus*.

Trabalhar no IFPI como Pedagogo-Técnico tem me oportunizado conhecer a EPT para

além das minhas experiências como estudante e como docente, pois o técnico, conforme esclarecido acima, estabelece um elo com os vários setores que compõem a instituição: coordenações de cursos, gestão, comunidade, estudantes e docentes.

Exercer essa atividade profissional tem me oportunizado viver determinadas experiências, as quais provocam algumas reflexões, tais como: considerando que muitos docentes que trabalham nos Institutos Federais não têm formação para docência, instiga-me conhecer o que tem orientado esses profissionais a escolher a docência como atividade profissional? Por que a docência na Educação Profissional?

Diante desses questionamentos iniciais, os estudos que tenho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação, em 2017, por meio do Convênio IFPI/UFPI, têm me oportunizado refletir acerca de algumas questões relacionadas à EPT. A necessidade de pesquisar sobre essa modalidade de ensino, assim como as reflexões, instigaram-me a buscar respostas para o questionamento acima, e outros foram surgindo. Para isso, é preciso compreender a regulamentação e o conhecimento sobre o que os estudiosos sistematizaram a respeito da EPT no Brasil. Assim, destaco alguns dispositivos legais e algumas pesquisas que colaboram com o objeto de estudo defendido nesta dissertação.

No que tange aos dispositivos legais, destaco o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 16/1999, o qual destaca que a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à formação de mão de obra, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as elites condutoras e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior sem nenhuma relação com a educação profissional.

Sobre a dualidade histórica na educação em nosso país, após vários séculos, surge uma proposta de superação, instituída pelo Decreto-Lei 5154/2004 (BRASIL, 2004), cujo objeto central é a integração da formação profissional às demais modalidades de ensino, propondo formação articulada, integrada e integral. De acordo com Frigotto (2018), Ciavata e Ramos (2005b), a educação integral é possível mesmo no contexto de sociedade capitalista, desde que a formação dos trabalhadores se ancore numa concepção de educação orientada pela crítica ao desenvolvimento do capitalismo e siga na direção de potencializar a transformação social. Assim esclarecem os autores:

[...] que a educação politécnica (integral) não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do

desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005a, p. 14).

Diante do que apontam o documento supracitado e os autores, pergunto: Como os professores dos IFs, em particular os que atuam no *campus* de São Raimundo Nonato, têm compreendido a EPT?

O documento do CNE/CEB N° 16/99 (BRASIL, 1999), bem como os autores, alertam para duas perspectivas de formação na EPT. A formação de base tecnicista que, em geral, ocorre de forma imediata, pois tem que oferecer de forma rápida aos apelos do mercado financeiro; e à formação integral que, ao oportunizar a formação técnica, possibilita aos estudantes apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, com eles, a possibilidade do desenvolvimento de todas suas faculdades – intelectual, afetiva, ética, estética, social de modo a garantir os saberes científicos necessários para dominar e transformar a natureza, desenvolvendo consciência crítica acerca de sua realidade social. Disto isto, questiono: que perspectiva de educação profissional tem predominado entre os professores do IFPI? A de formação integral ou a de base tecnicista?

Como toda atividade humana é significada e nas significações estão contidos os modos de ser do homem, isto é, seu pensar, sentir e agir em relação aos fatos, acontecimentos e situações sociais, e como a profissão docente pode ser compreendida como uma atividade, então, indago: quais as significações têm mediado a atividade dos professores do IFPI?

As pesquisas desenvolvidas por Borborema (2013), Amorim (2016) e Ausani (2017) oferecem elementos importantes para compreender a EPT no Brasil. Ausani (2017), em sua dissertação, investigou a EPT em um Brasil em transformação. Teve como objetivos refletir sobre o processo histórico de implantação dos cursos técnicos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no contexto da ditadura militar; problematizar as relações entre capital e trabalho e entender de que forma a Educação Profissional se relaciona com a perspectiva de superar ou enfrentar o capitalismo, ou apenas é um mecanismo de manutenção do mesmo sistema.

Nos resultados, o autor afirma que a EPT teve sua história marcada pela disputa ideológica de cunho positivista de política neoliberal. Tal ideário teve como centro irradiador a função executiva do Estado, que deu vazão ao pensamento da elite pensante, da burguesia empresarial, valorizando a hierarquia e a disciplina, na formação de mão de obra técnica, em detrimento da educação emancipatória do trabalhador. Os resultados indicam também que as instituições que ofertam a EPT não devam se limitar a formar e a suprir a demanda de mão de

obra especializada, mas formar trabalhadores capazes de intervir crítica e eficazmente na realidade, a fim de transformá-la através do aprimoramento e da humanização às atuais demandas do planeta, assim como de criar e gerir, sem subestimar a importância e a necessidade do conhecimento técnico, mas valorizando-o e reconhecendo sua importância na formação das pessoas e da sociedade.

Amorim (2016), em sua tese de doutorado, investigou como se constitui o processo de organização dos IFs em Minas Gerais e como se deu a organização dessa nova institucionalidade nas propostas de formação via EPT. O estudo indica que a atual política de organização dos Institutos Federais no Brasil, para além da proposta de ampliar a oferta pública do ensino profissional de nível médio, representa a consolidação de uma rede de ensino destinada, especificamente, à EPT. Evidenciou que a formação no âmbito dos IFs continua sendo tecnicista e unilateral e não integral/*omnilateral*.

Borborema (2013), em sua tese de doutorado, investigou as contextualizações e as ressignificações que a EPT passou a ter com a criação dos IFs, bem como os direcionamentos de políticas públicas educacionais para essa área do conhecimento. Teve como objetivo geral analisar a conjuntura do mundo capitalista e como o discurso contra-hegemônico dos professores vem se desenvolvendo. Nos resultados da pesquisa, evidencia que é necessária a manifestação das forças contra-hegemônicas, que os Institutos Federais de Educação necessitam de políticas mais consistentes e contínuas para o seu fortalecimento; e que é imprescindível a reestruturação de propostas de formação na EPT, de modo a propiciar formação integral aos estudantes trabalhadores, possibilitando, assim, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Foi norteado por essas reflexões que me propus a responder ao problema de investigação: que significações os professores do IFPI vêm produzindo acerca da EPT e sua relação com essa modalidade de ensino no Brasil? Para responder a esta questão, apresento o seguinte **objetivo geral**: analisar as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT e sua relação com essa modalidade de ensino no Brasil.

Esta dissertação está organizada em seis seções: a primeira é intitulada “**O encontro com a Educação Profissional e Tecnológica: vivências e aprendizagens**”, na qual destaco que, ao longo do meu processo formativo e das minhas experiências profissionais, foi que surgiram o interesse e a necessidade desta investigação; na segunda seção, intitulada “**A Produção Socio-histórica da Educação Profissional (EPT) no Brasil**”, explico os significados que, historicamente, foram produzidos acerca da EPT no Brasil; na terceira seção, intitulada “**Aportes teóricos metodológicos da Pesquisa: o movimento que vem**

descortinar a realidade” apresento, os procedimentos metodológicos que embasam a investigação, com destaque às categorias: Trabalho, Atividade, Consciência, Historicidade, Mediação, Significado e Sentido; a quarta seção, intitulada “**Núcleos de Significação como proposta de análise de dados da pesquisa**”, apresento o processo de análise de dados, realizada em uma sequência de três movimentos: pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação; na quinta seção, intitulada “**As mediações histórico-culturais revelando as zonas de sentidos produzidas pelos professores do IFPI**”, destaco a análise e a interpretação intranúcleo e internúcleos; na sexta seção, “**O fim da pesquisa é criar possibilidades de continuar: o que aprendemos acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**”, trago as considerações finais, na qual faço uma síntese do movimento da pesquisa.

A seguir, a revisão de literatura que oferece suporte a esta investigação.

2 A PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história. (FERNANDES, 1973, p. 39)

Para iniciarmos a discussão a respeito da EPT no Brasil, faremos algumas reflexões acerca de como essa modalidade de ensino constitui uma produção sócio-histórica, entendendo-a como um fenômeno em movimento e mudança, definidas pelas relações sociais, econômicas, históricas e culturais.

Para evidenciar a produção sócio-histórica da EPT, esta seção está estruturada em duas subseções, sendo a primeira intitulada “**Gênese e processo de desenvolvimento da EPT no Brasil**”; e a segunda intitulada “**O que revelam as pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil**”.

Antes de adentrarmos as demais subseções, faz-se necessário entender a EPT enquanto produção sócio-histórica. Compreendemos que a formação por intermédio da EPT está relacionada ao trabalho. Dessa forma, valemo-nos das ideias de Marx (1985) para conceber que o homem, ao transformar a natureza, ultrapassa os limites naturais para se desenvolver, em uma perspectiva sócio-histórica. Nesse sentido, Marx (1985, p. 149) faz a seguinte afirmação:

[...] o trabalho deve ser pensando como atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, que transformam a natureza para satisfação das necessidades individuais e coletivas. O trabalho é uma atividade específica dos homens, é através do trabalho que a humanidade se constitui como ser histórico e social [...].

Compreendemos que a EPT se entrecruza com a história de homens trabalhadores que vão se constituindo enquanto estabelecem relações sociais determinadas culturalmente, e, como produtores do trabalho, atuam como seres históricos e sociais. O trabalho representa uma organização social e econômica na história que garante sempre uma transformação social, na qual o homem opera em benefício próprio ou de outro indivíduo.

A propósito, Saviani (2007) explica que a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Por esse prisma, entendemos que o homem se organiza historicamente e o trabalho é quem materializa a sua existência.

Assim, apreendemos que a EPT tem formado trabalhadores para a manutenção e o desenvolvimento do sistema capitalista de produção, pois o ideário burguês implantado no Brasil, desde o início da colonização, pela Coroa Portuguesa, exigia mão de obra para a produção da riqueza nacional, e, para os trabalhadores, restava apenas a formação profissional. Disso, podemos compreender a essa modalidade de formação como produção histórica em uma cultura escravocrata e de relações antagônicas, frágeis e de dependência entre trabalho e capital (FRIGOTTO, 2011).

As mediações que empreendem os significados produzidos acerca da EPT estão relacionadas com o trabalho em vários tempos da história, e refletem mudanças nos cenários social, econômico e político, pois a sociedade brasileira se formou em um sistema cindido em classes sociais, em um sistema capitalista de produção, que perpassa séculos e séculos acentuando a histórica divisão de classes em função de ocupações, renda, poder econômico, meios de produção e a própria cultura.

A EPT medeia a formação para o trabalho e se constitui como uma das possibilidades de acesso a uma profissão ou ocupação no mercado de trabalho, e meio de sobrevivência para muitos brasileiros. Por essa razão, o movimento histórico de constituição da EPT se traduz em uma produção sócio-histórica.

Na subseção seguinte, discutiremos a gênese e o processo de desenvolvimento da EPT no Brasil.

2.1 Gênese e processo de desenvolvimentos da EPT no Brasil

O objetivo desta subseção é explicar a gênese e o desenvolvimento do ensino profissionalizante, atual EPT, em seu percurso histórico, e está estruturada em três subseções: a primeira, “**Do Ensino de ofícios aos primeiros indícios do Ensino Profissionalizante no Brasil**”; a segunda, “**Do Ensino Técnico Profissionalizante à Educação Profissional**”; e a terceira, “**Da Educação Profissional à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**”.

No desenvolvimento histórico da EPT no Brasil, adotaram-se várias nomenclaturas para designá-lo: instrução, preparação, qualificação, reciclagem, formação de mão de obra. Todas essas expressavam a EPT como produtora de mão de obra para exercer ocupações e profissões no mercado de trabalho assalariado, voltado à produção de bens e serviços para a manutenção da superestrutura econômica de um país capitalista. Na subseção seguinte, faremos uma discussão acerca da gênese do ensino profissionalizante no Brasil.

2.1.1 Do ensino de ofícios aos primeiros indícios do ensino profissionalizante no Brasil

O objetivo desta subseção é entender as significações sociais produzidas acerca do ensino profissionalizante, a partir de sua gênese e de seu desenvolvimento. Este tipo de ensino, desde sua origem até os primeiros indícios de sua institucionalização, foi demarcado como direcionado aos menores pobres, órfãos e abandonados, desvalidos da sorte, ou seja, tinha cunho assistencialista e preparava mão de obra para tarefas e ofícios seguindo a lógica de exploração, pois esses eram apenas instrumentos de produção de bens e serviços de consumo pelos detentores dos meios de produção.

Os primeiros indícios do que se pode caracterizar como origem da educação profissional surgiram a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. A instalação do Colégio das Fábricas permitiu o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, com vistas a promover e adiantar a riqueza nacional, sendo um dos mananciais da indústria manufatureira que se multiplicou, melhorou e agregou mais valor econômico aos gêneros e produtos da agricultura. Tal medida foi uma das principais ações promovidas pelo príncipe regente, D. João VI, após a vinda da Família Real da província de Portugal para o Brasil Colônia (AZEVEDO, 2010).

Em 1816, foi fundada a Escola de Belas Artes, com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho, correspondendo ao centro de difusão de novos ideais estéticos e educativos, e um dos principais braços executivos do programa cultural nacionalista do imperador D. Pedro II. Assim, artistas franceses foram contratados e vieram para o Brasil, em missão para fundar a Academia Real de Belas Artes nos moldes da similar francesa – atual Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Posteriormente, o Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos da Sorte, onde esses aprendiam as primeiras letras e eram, em seguida, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. Em 1861, foi criado o Instituto Comercial no Rio de Janeiro, com o propósito de capacitar pessoal para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado.

Essa realidade implicou a formação de mão de obra específica, seguindo os padrões da exploração, considerando que a formação dessas pessoas, por meio do ensino profissionalizante, era destinada a finalidades imediatas. “Portanto, havia o ensino

profissional, que atendia a uma crescente, mas, mesmo assim, diminuta clientela” (RIBEIRO, 2003, p. 90).

Os significados que predominaram desde a gênese do ensino profissionalizante até o fim século XIX denotam que a formação profissional no Brasil é especialmente reservada aos trabalhadores, desvalidos da sorte, assumindo caráter meramente assistencialista, que tem marcado toda a sua história. Essa formação visava a atender às demandas da sociedade daquela época e, em particular, instruir os trabalhadores sem renda que precisavam de emprego para sobreviver.

Em setembro de 1909, por meio do Decreto n. 7.566, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas educação voltada para o trabalho. No Piauí, a Escola de Aprendizes Artífices foi implantada em 1910, na capital, Teresina, e funcionou até 1938, com o objetivo de cumprir o propósito de instruir jovens para ocupações no mercado de trabalho (REGO; RODRIGUES, 2009).

Nas décadas de 1910 a 1920, merecem destaque a 1ª Grande Guerra Mundial (1914-1918) e, posteriormente, a crise mundial provocada pela queda da Bolsa de Nova Iorque (1929), ou seja, quando todo o sistema produtivo estava abalado pela crise. Nessa época, a educação, que não era prioridade, carecia de políticas educacionais, sobretudo o ensino profissionalizante, que não possuía diretrizes próprias, pois, como afirma Teixeira (1963, p. 75), “[...] o sistema escolar reflete de forma acentuada a estrutura da sociedade”.

Esse pensamento progressista de Anísio Teixeira denunciava o desprezo pela educação naquele período histórico, pois nessa época, a sociedade brasileira era constituída, fundamentalmente, de elite e massa iletrada, entre as quais se comprimia uma nascente classe média, sem maior prestígio ou valia social. A educação acompanhava essa estrutura relativamente singela. Dessa forma, Teixeira (1963) tece críticas à divisão de classes por meio da divisão do trabalho, pois:

Para a elite, um sistema de escolas superiores, predominantemente públicas, para a formação dos quadros de governo e das profissões liberais, acompanhado de escolas secundárias, preparatórias àquele ensino superior, de caráter predominantemente privado; para a nascente classe média, ainda desprovida de qualquer validade política, um sistema de escolas primárias e escolas normais e vocacionais. As massas iletradas constituíam a grande força de trabalho da produção agrícola que assentava a nação em sua ainda vigorosa estrutura dual de elite e massa. (TEIXEIRA, 1963, p. 9).

Nesse sentido, o ensino profissionalizante era compreendido como instrução para as chamadas classes iletradas, e tinha como característica principal treinar trabalhadores para a

execução de ofícios e tarefas. Após esse período, iniciou-se uma nova fase, que demarcou a possibilidade de regulamentar os sistemas de ensino no Brasil.

Nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, em nível nacional, aconteceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Escolanovistas), que tinha como propósito a defesa da escola pública. O ímpeto construtivo desse manifesto, de acordo com Teixeira (1963), traduzia a luta pela expansão e recuperação da escola pública de qualidade, laica, obrigatória e gratuita.

Esse manifesto defendia a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos, tanto no que diz respeito à cultura geral quanto à possibilidade de especializações. Entretanto, a proposta organizava a educação em duas grandes categorias, a saber: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual); e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual).

Em 1930, instalou-se o primeiro ministério no âmbito da educação, denominado de Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional.

Nessa época, como afirma Silva (2017, p. 293),

[...] temos um país composto basicamente de agricultores, não alfabetizados e impossibilitados para trabalhar na nascente indústria brasileira. O Governo via a necessidade de industrializar o Brasil com urgência, algo que tínhamos um *déficit* de quase 300 anos. Portanto, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública que cumprirá exatamente esse propósito: criar autômatos para serem explorados pela nascente indústria brasileira.

No Piauí, na década 1930, instalou-se o Liceu Industrial do Piauí. Foi a nova denominação que, por força da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Piauí passou a ter – não só ela, mas todas as 19 escolas da rede de educação profissional que integravam o Ministério da Educação e Saúde, criado no início da década de 1930, no Governo de Getúlio Vargas. Essa mudança passou de uma escola primária para uma secundária, funcionando em regime de semi-internato, com aulas de disciplinas propedêuticas pela manhã e de profissionalização no turno da tarde. Ao final do curso, o aluno era diplomado em artes e ofícios, na especialidade que escolhesse estudar, dentre as que a escola oferecia, como: alfaiataria, carpintaria, marcenaria, fundição, modelagem e serralheria (REGO; RODRIGUES, 2009).

Em momento posterior, aconteceu a 2ª Grande Guerra (1939-1945), com reflexos negativos em todos os setores, inclusive na educação, chegando à automação industrial no

Brasil, que impôs novas formas de produção, baseadas na doutrina da eficácia e eficiência, gerando mais lucratividade. Essa nova ordem, lógica do capitalismo, ultrapassava outras formas de produção, a manufatura, a agrária, e requeria nova mão de obra, novo homem.

Nessa perspectiva, Manacorda (2010, p. 31) sinaliza que havia “[...] necessidade de especializações e, ao mesmo tempo, nova necessidade de coordenação do saber, de nova articulação entre o conhecer e o fazer, que transforma a vida do homem e exige homens novos”.

Diante dessa realidade, a escola aparece como produtora de mudança, com a transformação da ciência e da tecnologia de forma lenta, mas alterando o cenário nacional, de modo interligado com a produção e, como abona o referido autor, “[...] incorporam novos conteúdos em meios às velhas estruturas, às velhas relações” (MANACORDA, 2010, p. 31)

Na década de 1940, houve a construção de dez Casas Aprendizes Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira instalada em Belém do Pará. Essas instituições tinham a missão de cuidar do ensino profissional e técnico, tão necessário ao progresso da lavoura, do comércio, das indústrias e das artes.

Durante o período que vai da criação da escola das fábricas até a primeira década do século XX, o ensino profissionalizante foi compreendido mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os órfãos e os desvalidos da sorte. A novidade foi o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para outra, considerada igualmente relevante: a de preparar operários para o exercício profissional (BRASIL, 1999).

Na mesma década, merece destaque a criação do Sistema “S”, pois, durante o movimento de tramitação do Projeto de Lei e após várias discussões, debates, lutas contrárias, iniciadas nas décadas de 1930-1940, surgiu esse sistema de educação para atender a demandas das indústrias e do comércio. Para Santos (2017, p. 179), “[...] o Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial. Ex. SENAI, SENAR, SENAC, SESI, SESC, SEBRAE, SENAT”.

O Sistema “S” é financiado pelo setor privado da economia, visando a atender aos seus próprios interesses e à reprodução de mão de obra para o comércio e a indústria, e para o setor agrícola, mediante formações específicas. Na década de 1940, a educação continuava não sendo prioridade do Governo e carecia de políticas públicas e financiamento, sobretudo o

ensino profissionalizante, que ainda não contava com diretrizes próprias, pois, como afirma Romanelli (2010, p. 65),

[...] o sistema escolar entrou não só a sofrer as influências do contexto sócio econômico e passou a refletir o aprofundamento das contradições entre os aspectos modernos da elite dominante [...] se de um lado o capitalismo industrial avançou a passos firmes, do outro, o latifúndio persistiu.

Tudo isso à custa da ignorância das massas, já que a formação para a indústria e o comércio via Sistema “S” atendia aos interesses da classe dominante, com relação de trabalho que corrobora a exploração e a alienação dos trabalhadores em ritmo acelerado e de produção em série.

Em seguida, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/1961), bem como a Constituição de 1988, as quais se traduziram em novas expectativas para toda a sociedade brasileira, sobretudo para educadores e estudantes, sendo considerado o marco legal da educação do Brasil. Porém, nesse cenário, o ensino profissionalizante continuava assistencialista e de preparação de mão obra para servir à burguesia, e havia a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, assegurando mais lucro e poder à elite dominante, acentuando a divisão social de classes.

A primeira LDB (4024/1961) estabelecia, em suas diretrizes, três graus de ensino: o Primário, o Médio e o Secundário. Dessa forma, o sistema educacional brasileiro foi formulado com a seguinte terminologia: Primeiro Grau, constituído por escolas maternais, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; Grau Médio, compreendendo dois ciclos – o ginasial, de quatro anos, que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico, que complementavam o secundário.

Nesse período histórico, acentuou-se a dualidade na educação pública, pois o Governo contava com amplo apoio das camadas médias urbanas, e adotou, de forma imediata, medidas de favorecimento de sua base de sustentação, com o aumento de vagas nos cursos superiores. Martins (2017, p. 5) esclarece:

Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527. A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, $\frac{3}{4}$ partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada. Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%. Deve-se salientar que a opção do setor público por universidades que

aliassem o ensino à pesquisa elevou os custos do ensino público, restringindo sua capacidade de expansão, e abriu o espaço para o setor privado atender a demanda não absorvida pelo Estado.

Esses números apontam um crescimento bastante expressivo no ensino superior para atender às necessidades de formação dos filhos da burguesia. Por outro lado, para os trabalhadores, restava o ensino técnico profissionalizante, pois, além de as vagas nas universidades públicas serem em número inferior à demanda, o processo seletivo era excludente, pois as condições de concorrência e aprovação no vestibular não eram iguais para todos.

Durante esse longo período histórico, denotamos que houve pouco desenvolvimento no ensino profissionalizante no país, o que significou, para o Brasil, um momento de adaptação às mudanças nos cenários interna e externo, pois, com a deposição do presidente Getúlio Vargas e com o fim da Segunda Guerra Mundial, fixou-se uma época com poucas perspectivas de liberdade e democracia em que afloraram novos desafios relacionados à mudança do modelo econômico exportador de matérias-primas e de base agrária para o paradigma de substituição de importações, com forte tendência à urbanização.

Um fator que estabelece novos significados para o ensino profissionalizante é o fato de ele constar na LDB como um tipo de ensino (técnicos para os setores industrial, comercial e agrícola), mas não como uma modalidade, o que denota a ausência de políticas educacionais para o fortalecimento dessa proposta de formação.

Os significados que predominaram desde a gênese do ensino profissionalizante à década de 1960 denotam que a formação profissional no Brasil era de caráter meramente assistencialista, e visava instruir os trabalhadores sem renda que precisavam de emprego para sobreviver. Na subseção seguinte, passamos a discutir o percurso histórico e os significados sociais acerca da mudança do ensino técnico profissionalizante para a Educação Profissional.

2.1.2 Do ensino técnico profissionalizante à educação profissional

O objetivo desta subseção é refletir acerca dos significados sociais produzidos sobre o ensino profissionalizante no Brasil, bem como a mudança da denominação desse tipo de ensino para a educação profissional, destacando as alterações promovidas pelas legislações em um período histórico marcado pelo golpe militar no país.

No período da aprovação da primeira LDB, 4024/1961, seguida do golpe militar no Brasil, o ensino técnico profissionalizante ainda não se constituía como modalidade de ensino,

mas como um tipo de ensino voltado para a formação de técnicos e não havia escolas específicas e nem políticas de formação de professores.

O período da ditadura militar no Brasil, consubstanciado pela automação industrial pós-Segunda Guerra Mundial, impôs nova forma de produção, baseada na doutrina da eficácia e eficiência, com o objetivo de gerar mais lucratividade. Essa nova ordem capitalista requeria nova mão de obra, novo homem para operacionalizar as máquinas e fortalecer o capital.

Nesse contexto, os trabalhadores egressos dos cursos técnicos profissionalizantes mantinham os privilégios da burguesia, pela produção de bens e riquezas, pelo trabalho assalariado, em um período da história que foi denominado de Milagre Econômico² (1968-1974), de viés nacional desenvolvimentista.

Logo em seguida, na década de 1970, houve a reforma do ensino médio e, conseqüentemente, da educação profissional. Sobre essa reforma, Giorgi e Almeida (2014) explicam:

[...] a reforma do ensino de 1º e 2º graus, instituída pela Lei nº 5.692/1971 teve o objetivo de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. É evidente que, mais do que pensar a realidade da educação brasileira. Os acordos internacionais tinham como objetivo treinar e doutrinar órgãos e pessoas, para que esses passassem a difundir as estratégias que fossem de interesse da Agency for International Development³. Nesse sentido era imprescindível a reforma do ensino médio e superior, no intuito de formar quadros com esse perfil. E dentro desse conjunto de circunstâncias o Estado opta pela coerção como modo de tornar hegemônica sua concepção de mundo. (GIORGI; ALMEIDA, 2014, p. 267).

Dito isso, destacamos a influência norte-americana, sobretudo dos Estados Unidos da América sobre as propostas de desenvolvimento do Brasil no aspecto econômico, cujo objetivo foi o de promover a competitividade, bem como nas propostas de reformas da Educação Brasileira que seguia os moldes das propostas Estadunidenses. Essa relação denota

² Embora esse período tenha sido amplamente estudado, não existe um consenso em relação aos determinantes últimos do “Milagre”. As interpretações encontradas na literatura podem ser agrupadas em três grandes linhas. A primeira linha de interpretação enfatiza a importância da política econômica do período, com destaque para as políticas monetária e creditícia expansionistas e os incentivos às exportações. Uma segunda vertente atribui grande parte do “milagre” ao ambiente externo favorável, devido à grande expansão da economia internacional, melhoria dos termos de troca e crédito externo farto e barato. Já uma terceira linha de interpretação credita grande parte do “milagre” às reformas institucionais do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) do Governo Castelo Branco (1964-1967), em particular às reformas fiscais/tributárias e financeira, que teriam criado as condições para a aceleração subsequente do crescimento. (VELOSO; VILLELA; GIAMBIASE, 2008).

³ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, mais conhecida por seu acrônimo em inglês, USAID, esse acordo trouxe consultores norte-americanos, que tinham, dentro outros objetivos, o de promover a capacitação de jovens para o mercado de trabalho (CAIRES, 2016).

subserviência deste país em relação ao outro, tanto no aspecto econômico como educacional, já que a formação para o fortalecimento da economia era o mecanismo que os ligava.

Nesse momento histórico, o ritmo da competitividade delegava à Educação Profissional no Brasil o papel de formar trabalhadores para atender à demanda de produção em ritmo acelerado, produzindo em grandes quantidades para a exportação de bens, agregando lucros e potencializando a exploração pelo trabalho.

A reforma da educação proposta pela Lei 5692/1971 tinha o objetivo de impor um modelo de ensino de segundo grau com formação profissionalizante compulsória em função da demanda de técnicos de nível médio no bojo da criação do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), em 1971. Esse plano, ao propor investimentos em transportes, petroquímica e comunicações, exigiria cursos técnicos correlatos. (BONAPARTE, 2011; SANTOS *et al.*, 2016).

Porém, a legislação já citada não faz menção ao ensino profissionalizante como modalidade de ensino, faz apenas um acréscimo de horas específicas no segundo grau para habilitações profissionais em convênio com as empresas privadas e o Estado afastava de sua responsabilidade a formação profissional.

O ensino profissionalizante, proposto pela lei 5692/1971, foi organizado de modo a proporcionar aos egressos a habilitação profissional técnica (indústria, comércio e agricultura). Essa necessidade foi derivada do imperativo da classe trabalhadora, pois esse público não tinha acesso a cursos superiores nas universidades públicas, considerando que o processo seletivo para ingresso era excludente e não levava em conta as condições e particularidades desse contingente da população.

Segundo Saviani (1986), a proposta de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não era defendida por qualquer corrente de pensamento expressiva dentro ou fora do MEC. Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais. Para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários, entre os quais a supressão de uma conferência nacional de educação, a última da série convocada nesse período (1966-1971).

Com a profissionalização compulsória em nível nacional, merece destaque essa proposta em nível regional. No Piauí, foi instalada a Escola Técnica Federal, em 1967, visando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com ênfase na preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. No que se refere à oferta de cursos técnicos, destacamos: Mecânica, Saneamento e de Segurança do Trabalho,

em substituição ao curso de Estatística. Os técnicos formados no Piauí ocupavam o lugar de profissionais do mesmo nível, importados de outros estados, como Pernambuco e Bahia, para trabalharem nas empresas de construção civil e nas construtoras de estradas, além de muitos outros órgãos públicos (REGO; RODRIGUES, 2009).

Nas décadas de 1970 a 1980, a escolarização foi valorizada diante da necessidade de reproduzir e fortalecer o capital e desenvolver o país no viés econômico. A classe média estava fortemente representada no contingente universitário, cujos componentes eram justamente aqueles que, cada vez mais, dependiam da educação de nível superior para ascender socialmente. Já, para os trabalhadores, restava o ensino profissionalizante gerador de mão de obra para o mercado de trabalho.

No Piauí, durante as décadas de 1970 a 1980, a Escola Técnica Federal ofertava, para a comunidade, os seguintes cursos técnicos: Estradas; Eletromecânica, que se transformou em Telecomunicações; Administração; Contabilidade; e Secretariado (REGO; RODRIGUES, 2009).

Dessa forma, compreendemos que os significados sociais produzidos acerca do ensino profissionalizante na década de criação da primeira LDB, seguida do Golpe Militar, são marcados pela ênfase na formação de competências, habilidades, preparação do trabalhador para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente a ele, de modo eficiente no processo e eficaz nos resultados, e que demonstrasse senso de responsabilidade, sociabilidade, disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Com o surgimento do modo de produção via automação industrial, houve desenvolvimento da economia, o capitalismo foi fortalecido por meio do emprego de mão de obra de trabalhadores egressos dos cursos profissionalizantes.

Marx (2013) afirma que o desenvolvimento da burguesia foi acompanhado de um processo político, e, que, com o estabelecimento da grande indústria, a burguesia conquistou o domínio no Estado representativo moderno. Nesse contexto, não há aparelhamento do Estado Público, o setor privado detém as formas econômicas, políticas, ideológicas e educacionais.

Dito isso, compreendemos que o momento histórico no Brasil (Golpe Militar) demarcou, no campo da Educação, um alto índice de analfabetismo. Porém, uma minoria, detentora dos meios de produção, com o emprego de mão obra barata e com forte modelo de exploração, foi contemplada com o chamado “Milagre Econômico”, que estava relacionado ao rápido e excepcional crescimento do capital nacional.

Esse crescimento econômico sustentou o surto de otimismo e de manifestações nacionalistas integradas aos interesses da legitimação da política do Regime Militar. O ensino profissionalizante era o combustível dessa força de trabalho, que, em nome da sociedade burguesa que comandava o Estado, explorava os trabalhadores que não possuíam direitos trabalhistas ou previdenciários. Dessa forma, o ser humano era objeto do capital (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O ensino profissionalizante está interligado ao contexto sócio histórico marcado pelo crescimento econômico brasileiro, sob a égide do capitalismo. Esse é detentor da propriedade privada, dos meios de produção. Dessa forma, a burguesia sustenta-se mediante a exploração de trabalhadores em suas fábricas e indústrias, através da mão de obra qualificada e da multitarefa, subserviente a esse mercado detentor do poder, mas dependente do capitalismo mundial. Assim afirmam Frigotto e Ciavatta (2005, p. 3):

Dentro dessa herança cultural, mediante golpes e ditaduras, ao longo do século XX, a classe burguesa brasileira foi definindo uma sociedade do capitalismo dependente que combina elevada concentração de renda, concentração da propriedade e elevado consumo das minorias, com a miséria de grandes massas e a superexploração dos trabalhadores. Uma burguesia associada e dependente às burguesias dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial, para o qual, portanto, a nação não existe a não ser como mediação de seus interesses.

Esse momento histórico foi marcado pela potencialização da formação produtiva, elevando a produção, com a força de trabalho, demandada pelo ensino profissionalizante visando à aquisição de domínio da técnica (saber fazer) para executar tarefas repetitivas.

Frigotto (2005) assevera que a formação através do ensino profissionalizante se concretizava numa perspectiva adestradora da formação profissional, desvinculada da educação básica e centrada na perspectiva do saber fazer e do aprender, da formação de competências e técnicas para o mercado capitalista.

No contexto da ditadura militar no Brasil, e em décadas seguintes, impunha-se uma pedagogia preocupada com a eficiência instrumental, articulando-se ao que Saviani (2008) define como pedagogia tecnicista. O objetivo dessa educação, baseada no modelo fabril, era que a formação educacional fosse objetiva e operacional. Sobre este tema, Saviani (2008, p. 10) afirma:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. [...] é necessário mecanizar o processo. Daí a

proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, a instrução e programada, as máquinas de ensinar [...].

Dessa forma, o ensino profissionalizante adentra em um processo de organização racional, professores e alunos adotaram papel secundário, diferente do que ocorrera na educação tradicional, na qual o docente era o centro no processo de ensino, e do que ocorrera na Pedagogia Nova, porque, nela, o aluno era o centro e defendia-se a relação intersubjetiva entre este e o professor.

No período da ditadura militar, ocorreu uma luta que pretendia superar a incompetência, a ineficiência improdutiva. Por isso, era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir com o aumento da produtividade na sociedade e o enfoque nas propostas formativas era no aprender a fazer, em detrimento da pedagogia tradicional, centrada no aprender e do escolanovismo, no aprender a aprender.

Essa realidade implicou novos significados, que se constituíram em mais exigências do trabalhador na consecução de resultados via produtividade acelerada, e as propostas formativas através do ensino profissionalizante foram direcionadas para a formação de trabalhadores competentes, com habilidades que possibilitassem maior rendimento no trabalho, com mais eficiência e eficácia para gerar maior produtividade e lucro para o capital.

Compreendemos que os significados sociais predominantes nesse período, acerca do ensino profissionalizante, eram de que a ênfase na formação seria direcionada para a competência, a eficiência e a eficácia, garantindo mais produtividade para o capital. Na subseção seguinte, discutiremos os significados acerca do período de mudança da Educação Profissional e EPT, iniciada na década de 1990.

2.1.3 Da Educação Profissional a Educação Profissional e Tecnológica

O objetivo desta subseção é refletir sobre os significados sociais produzidos acerca da EPT. Em 1994, através Lei 8948, houve a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em seguida, ocorreu a promulgação da atual LDB, Lei: 9394/1996 (BRASIL, 1996), e, em 2008, houve a transformação dos CEFETs em IFs, sendo *locus* principal da oferta dessa modalidade de ensino.

Da década de 1990 ao ano de 2008, houve reestruturação significativa na formação Profissional, tanto em função da criação da atual LDB, quanto no que diz respeito a políticas de formação docente propostas na referida Legislação. Os IFs detêm melhores condições materiais de trabalho e se constituem como espaço privilegiado de oferta da EPT.

É oportuno destacar que houve longo período de estagnação das políticas educacionais, desde a década de 1960 à década de 1990, diante da tramitação da atual LDB. Esta lei indicava possibilidade para a integração da educação profissional com as demais modalidades de ensino, com o objetivo de superar a dualidade histórica na Educação no Brasil.

Em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, com amparo da Lei 11.741/2008, essa modalidade de ensino passou a ser denominada Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008). A Lei 9394/1996 faz referência à Educação profissional, em seu artigo 36 A *caput*, que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas:

[...]

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

[...]

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino.

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando-o.

Entendemos que a nova LDB trouxe propostas de mudanças importantes para a Educação Profissional, a principal foi possibilidade de concretizar a integração da Educação Profissional com as demais modalidades de ensino, com o objetivo de superar a dualidade histórica entre educação propedêutica e educação profissional.

Para discutir a EPT no âmbito dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, é necessário entender como se deu essa mudança. A Lei nº 8.948/1994 transformou as Escolas Técnicas Federais que ofertavam somente o ensino profissionalizante, em CEFETs, *locus* especializado na oferta de cursos técnicos e tecnólogos.

A criação dos CEFETs ocorreu, a partir de 1978, em alguns estados do Brasil, e, no Piauí, em 1999. Essa nova institucionalização possibilitou inovar na formação com a verticalização do ensino: o técnico de 2º grau, o tecnólogo e a pós-graduação *lato sensu* (PDI/IFPI, 2014-2019).

Com os CEFETs, houve o crescimento das atividades de educação tecnológica, diversificando-se e tornando-se mais complexas diante da organização curricular, bem como a ampliação de matrículas em diversos níveis de ensino. Esse crescimento exigiu da Instituição a formulação de políticas de desenvolvimento docente pela formação contínua, elaboração de programas de pesquisa, gestão participativa e a condução de processos administrativos em consonância com essa nova realidade.

No CEFET (PI) ocorreu o primeiro vestibular da instituição, em 1999, com a oferta do curso superior de Tecnologia em Informática. Em 2001, foi ofertado o primeiro curso superior na área de saúde, Tecnólogo em Radiologia, e, no ano seguinte, foram implantados os cursos de Licenciatura em Biologia, Matemática, Física e Química. (PDI/IFPI-2014-2019). A partir de 2007, houve, na capital, a implantação de nova Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), que hoje é o *Campus* Teresina Zona Sul, e, no interior do estado, passaram a funcionar as unidades de Picos, Parnaíba e Floriano.

Em 2004, um marco legal importante para a EPT foi a promulgação do decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004), que regulamentou o artigo de nº 36 da atual LDB, que trata da integração da educação profissional com as demais modalidades de ensino. Essa proposta tem por finalidade superar a dualidade histórica da educação no Brasil, porém, as legislações aqui mencionadas têm ideário burguês e idealista, pois não estão amparadas numa filosofia que atente para uma proposta de desenvolvimento humano com consciência crítica e de superação da divisão de classes, mas aos interesses da classe dominante.

Em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei Federal 11.892, de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que foi sancionada diante de uma nova conjuntura política, econômica e social, os, a partir de então, Institutos Federais de Educação apresentam um projeto que pretende atender às necessidades da população. Nesse período histórico, já temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece diretrizes, normas, proposta de valorização do magistério, bem como reconhecendo a EPT como uma modalidade de ensino que vise não apenas formar mão de obra para o mercado de trabalho, mas que venha a formar também para a cidadania.

A partir da criação dos IFs, foram elaborados Projetos Político-Pedagógicos de Cursos mais estruturados, há mais possibilidade de formação contínua dos servidores, em nível de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, melhores condições de trabalho, mais investimentos por parte do Governo Federal, o que transforma e equipara os IFs a Universidades Federais, ganhando, assim, nova identidade institucional (BRASIL, 2008).

Tanto na Lei 9394/96 (LDB) quanto na Lei 11.892/2008 (Lei de criação dos Institutos Federais de Educação), há indicativos de uma proposta de formação na perspectiva integral, através da EPT. Porém, Moura (2007), Ramos (2011), Ciavata e Ramos (2011) tecem críticas às propostas de formação integral apresentadas pela Lei 9394/1996 e pelo decreto 5154/2004 e asseveram que a EPT, mesmo sendo proposta pelas referidas legislações, numa perspectiva de formação integral, continua voltada para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Manacorda (2010) defende formação integral/*omnilateral* como fator de desenvolvimento humano em todas as dimensões e potencialidades, o homem total. Porém, a EPT continua em seus aspectos de formação para o trabalho, tendo em vista o fortalecimento do sistema capitalista de produção, atendendo aos interesses da burguesia.

Dentre as finalidades dos IFs, a verticalização do ensino é ampliada, e, dessa forma, essas IES ofertam educação básica, técnica, tecnológica de graduação e de pós-graduação, que se traduz num desafio de gestão e operacionalização de cursos em diversos níveis de ensino, conforme o artigo 6º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), a seguir:

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 às demandas sociais e peculiaridades regionais;

[...]

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; [...]

As mudanças ocorridas na EPT diante da transformação dos CEFETs em IFs se traduzem em expectativas da concretização da formação integral/*omnilateral* prevista na atual LDB e no decreto 5154/2004, porém, o ideário norteador está focado no desenvolvimento socioeconômico, para a produção de bens e serviços, para o fortalecimento econômico regional e nacional.

A criação dos IFs e sua expansão indicam nova realidade da EPT, que é concretizada na descentralização dos *Campi* das Capitais para as demais cidades do interior. Isso demanda a implantação de novos cursos e a abertura de novas vagas, pois segundos do INEP em 2016,

foi registrado 151.279 matrículas na rede federal de Educação, na qual é composta, dentre, outras, estão os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Entendemos que as políticas de expansão dos IFs se concretizam como oportunidades para muitos estudantes num processo de democratização da EPT. Essas instituições de ensino são atrativas para os jovens estudantes que pretendem inserir-se no mercado de trabalho.

Assim, novos significados vão sendo produzidos diante da expansão do IFs, bem como de uma formação com qualidade social, com mais possibilidade de formação contínua para os docentes, bem como uma estrutura física que possibilita realizar atividades acadêmicas diversificadas. Consoante o que se preconiza na atual EPT, a formação do trabalhador deve ser integral, avançando em saltos qualitativos diante do ensino tecnicista (priorizava a técnica), e ampliando a formação do homem integral.

Marx (1985) defende que a produção material deve estar voltada à universalização, buscando eliminar o refinamento da especialização, caracterizando a chegada do ser social à *omnilateralidade*, representada pela multiplicidade de habilidades e atividades, bem como o aumento do tempo livre para o gozo de bens espirituais e materiais. Dito isso, a formação deve ser compreendida como processo do devir humano, como devir humanizador, por meio do qual “[...] o indivíduo natural se apresenta como um ser histórico e cultural” (SEVERINO, 2009). A formação tecnológica defendida por Marx propõe a unidade absoluta entre teoria e prática (*práxis*), partindo da atividade produtiva para a atividade social, de forma a garantir a igualdade de todos, independentemente das ocupações específicas que cada indivíduo exerce, assim, a partir da unidade entre formação manual e formação intelectual, seguida da *práxis* social, torna-se possível a formação *omnilateral* por ele idealizada e compartilhada. (MANACORDA, 2010).

Historicamente, os antagonismos sociais e as contradições constituíram as bases do legado escolar, tendo perpetuado, através dos tempos, a fragmentação dos conhecimentos e o deslocamento das objetivações do trabalho, que deixa de garantir a sobrevivência coletiva, transmutando-se aos interesses de grupos dominantes, cristalizando o lugar do ócio como um espaço distinto para a formação de sucessores do poder.

Manacorda (2010, p. 27) criticou o pensamento institucionalizado pelos detentores do saber privilegiado, ao atestar que “[...] a escola é antes uma superestrutura, porque brota de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, em última instância, condicionada por suas relações”. Para Gramsci (2005), a escola única guarda a solução para a crise do sistema escolar, proporcionando a elevação cultural necessária à classe operária, pois esta é necessária para manter o sistema de produção vigente.

O conceito de formação *omnilateral* se traduz numa formação integral do sujeito, portanto, Manacorda (2010) pondera que é necessária formação completa, o desenvolvimento total, multilateral em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação. Compreender o ser enquanto *omnilateral* significa proporcionar condições para que possa, diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma e com consciência crítica de sua realidade.

No contexto do processo formativo via EPT no Brasil, há que se salientar as mudanças ocorridas, sobretudo com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente são de 38 Institutos Federais de Educação e 644 *campi* instalados no país (BRASIL, 2018).

No estado do Piauí, o Instituto Federal de Educação (IFPI) tem sede em Teresina, capital do Estado, e foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Em dezembro de 2009, eram cinco *campi* em funcionamento: dois em Teresina, um em Floriano, um em Picos e um em Parnaíba. Em 2014, o IFPI contava com 16 *campi*, e, em 2018, esse número aumentou para 20 *campi* instalados em diversas cidades do Piauí.

Atualmente, a instituição possui 1.246 docentes e 954 técnicos administrativos em educação, e, no *Campus* de São Raimundo Nonato, instalado em 2010, há 60 docentes e 37 técnicos administrativos em educação (DIGEP/IFPI, 2018; PDI/IFPI 2014-2019).

O IFPI realizou, nos anos de 2016 a 2018, a política de capacitação de seus servidores na modalidade *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado, mediante convênio com as seguintes universidades: UFRPE, UNINOVE e UFPI, com a oferta de 63 vagas. Em 2018, tornou-se Polo do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em EPT (PROFEPT), com oferta inicial de 24 vagas em nível de mestrado, sendo reservadas 50% das delas para os servidores do IFPI, e 50% para a comunidade (PROPI/IFPI, 2019).

Com a expansão dos IFs, além das mudanças estruturais, houve também propostas de alterações na perspectiva de formação via EPT. Para tanto, foram elaboradas legislações internas⁴ que direcionam ações norteadoras da prática educativa no IFPI, numa perspectiva mais ampla, preocupada com os arranjos produtivos locais, direcionados à comunidade, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico, mas também o desenvolvimento humano.

Na subseção seguinte, continuamos com a discussão sobre a educação nos IFs, em que visamos compreender as pesquisas já realizadas acerca da EPT no Brasil.

⁴ Resoluções do CONSUP que normatizam o trabalho docente, discente e dos técnicos administrativos, bem como as atividades de pesquisa e extensão.

2.2 O que revelam os estudos e as pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil

Esta subseção consiste numa revisão de literatura, a qual tem o objetivo de apresentar e dialogar com as produções científicas já realizadas sobre a EPT no Brasil, e estabelecer relações como nosso objeto de estudo.

Realizamos consultas em bancos de teses e dissertações, artigos em plataformas de periódicos, visando atender a essa necessidade que a pesquisa acadêmica exige. Segundo André *et al.* (1999), esta etapa da pesquisa científica, denominada “Estado da Arte”, é um tipo de estudo que possibilita identificar, nas pesquisas já concluídas sobre determinado tema de uma área do conhecimento, o que já foi discutido, problematizado, e em qual abordagem teórico-metodológica a pesquisa foi ancorada e os resultados alcançados. Romanowski e Ens (2006), ao discutirem no que consiste o Estado da Arte, apresentam entendimento semelhante:

[...] estado da arte deriva da abrangência dos estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros e [...] possibilita contribuir na organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Dito isso, as autoras nos orientam para a construção dessa subseção, que está estruturada em três partes: na primeira, intitulada “**Critérios e técnicas do levantamento bibliográfico**”, descrevemos o procedimento que foi utilizado para seleção das pesquisas e demais produções científicas para leitura e análise; na segunda parte, intitulada “**O que dizem as teses e dissertações que discutem a EPT no Brasil**”, evidenciamos a análise dos trabalhos selecionados, objetivando compreender nosso objeto de estudo; na terceira parte, intitulada “**O que revelam os artigos que investigam a EPT no Brasil**”, fazemos a síntese e a interpretação das discussões com o objetivo de colaborar no desenvolvimento de nossa pesquisa.

2.3 Critérios e técnicas do levantamento bibliográfico

O objetivo desta subseção é o de apresentar os critérios e as técnicas que utilizamos para fazer o levantamento das produções científicas acerca da EPT no Brasil. As buscas foram realizadas nos *sites* das seguintes instituições: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

(BDTD), Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na base de dados da SciELO.

Justificamos nossa escolha por esses bancos de dados, tendo em vista que são *locus* específicos para hospedagem de teses e dissertações de programas de pós-graduação das universidades. Quanto à plataforma SciELO, por esta se constituir em biblioteca eletrônica que abrange coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros (artigos e relatórios).

Ferreira (1999) e Romanowski e Ens (2006), em suas produções denominadas estado da arte, utilizaram os *sites* da BDTD, da CAPES, pois, segundo elas, são bases de dados nas quais encontramos pesquisas já realizadas numa determinada área do conhecimento e que possuem filtros que permitem buscas mais precisas sobre nosso objeto de estudo, com exceção da CAPES, que dificulta o acesso por ausência de filtros.

As buscas foram realizadas no período de agosto a novembro de 2018 e de abril a maio de 2019, e reúnem trabalhos que nos oferecem suporte à delimitação e ao redirecionamento do nosso objeto de estudo, a fim de garantirmos novas discussões. Elegemos os seguintes descritores em todas as buscas: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional de Nível Técnico; Ensino Profissionalizante; Educação Profissional e Tecnológica.

Elencamos três seguintes critérios de inclusão para seleção e escolha dos trabalhos: a) Produções científicas e acadêmicas dos últimos cinco anos, sendo de 2013 a 2018; b) que evidenciem os significados sociais acerca da EPT; c) pesquisas amparadas nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Tais critérios permitem entender como as produções científicas já realizadas explicaram seus objetos de estudos e a partir dos quais podemos refletir sobre possíveis redirecionamentos.

Elencamos quatro seguintes critérios de exclusão: a) produções científicas e demais trabalhos que tiveram como objeto de estudo o ensino profissionalizante ou a EPT nas demais áreas do conhecimento; b) pesquisas sobre gestão escolar na EPT; c) pesquisas sobre identidade docente na EPT; d) pesquisas realizadas há mais de cinco anos. Os critérios de exclusão elencados é uma forma de eliminar do estado da arte as pesquisas que se distanciam de nossa investigação, considerando o objeto e o objetivo de nossa pesquisa.

Na página inicial da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, existe a informação de que ela possui 104 Instituições de Ensino Superior credenciadas, 381.068 dissertações, 150.752, totalizando 531.820 trabalhos científicos.

A consulta foi realizada por meio dos descritores e nos períodos já mencionados. O resultado foi 789 trabalhos científicos. Fizemos novas buscas considerando os mesmos

descritores e o filtro “por assunto” e mesmo intervalo de tempo, ou seja, de 2013 a 2018. Apareceram 51 (cinquenta e um) trabalhos científicos relacionados à EPT. Passamos a ler os resumos, as palavras-chave, e, após essa leitura, elegemos 14 (quatorze) para ler a introdução, e destas pesquisas, elegemos 04 (quatro) para leitura completa, pois tinham relação com o objeto de estudo, considerando que tais investigações abordam as propostas de formação via EPT e as significações de professores sobre a EPT, sendo duas teses e duas dissertações. Desses trabalhos, lemos também a seção sobre metodologia e resultados.

No *site* da CAPES, em função da ausência de parâmetros de filtros ou formas de refinamento de buscas, o que dificultou essa atividade, utilizamos apenas os descritores: EPT, Ensino Técnico Profissionalizante, Educação Profissional de Nível Técnico. A ausência de mecanismos para refinar as buscas dificultou a localização de trabalhos que tenham relação com o objeto estudado. A seguir um quadro resumo das produções científicas analisadas.

Quadro 1 – Resumo dos trabalhos científicos identificados nos bancos de pesquisa

Autor	Título do trabalho	Problema e objetivos	Metodologia	Resultados
MORITZ, Jaqueline.	A Concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos Governos Dilma e Lula.	<p>Problema: Qual a concepção de EPT dessas instituições de ensino, e como estão organizadas, qual o contexto político e econômico no qual elas se constituíram?</p> <p>Geral: Analisar a concepção de EPT que orienta a atuação dos IFs no Brasil nos Governos Lula e Dilma.</p> <p>Específicos: Discutir o papel do Estado Burguês e a Política Social; apresentar historicamente as políticas educacionais em geral e as políticas do ensino profissional no Brasil; analisar os documentos oficiais do MEC e a legislação sobre a criação, organização e funcionamento dos IFs, identificando a concepção de EPT dos IFs</p>	<p>Metodologia: Análises documentais e bibliográficas relacionadas</p>	<p>Resultados: A autora identificou nos resultados da pesquisa a dualidade histórica da educação brasileira: uma para a elite, a educação é acadêmica, intelectualizada; e outra para os trabalhadores, com conhecimentos práticos para atender às exigências do capital.</p>
AUSANI, Júlio Cesar.	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM BRASIL EM TRANSFORMAÇÃO: O Contexto Histórico de Implantação do Ensino Técnico na Universidade Federal de Santa Maria	<p>Objetivo geral: Refletir sobre o processo histórico de implantação dos cursos técnicos na UFMS no contexto da ditadura militar no Brasil</p>	<p>Metodologia: Análises documentais e bibliográficas.</p>	<p>Resultados: O autor concluiu que a Educação Profissional e tecnológica teve sua história marcada pela disputa política ideológica desde o início do século XX, delineada pelo ideário positivista de ordem, desenvolvimento e progresso.</p>

<p>AMORIM, Monica Maria Teixeira.</p>	<p>A Organização dos IFs no Conjunto da Educação Profissional Brasileira</p>	<p>Problema: Como se dá a Organização dos IFs no Conjunto da Educação da Profissional e Tecnológica no Brasil? Geral: Analisar o processo de organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional Brasileira. Específicos: a) Identificar e analisar as razões para a criação dos IFs; b) Analisar as tendências da organização da educação profissional dos anos 30 à Atualidade, c) Identificar e examinar as razões para a adesão e a resistência de determinadas instituições no que tange à sua transformação em Institutos Federais de Educação.</p>	<p>Metodologia: Questionários abertos e entrevistas semiestruturadas e análise documental.</p>	<p>Resultados: A autora conclui que a nova institucionalidade dos IFs não apresenta uma nova concepção de educação, mas retoma um antigo projeto de atendimento às demandas do modo de produção capitalista. Trata-se de um projeto de escola que contribui para manter as desigualdades sociais, e que permanece a dualidade histórica entre a educação geral propedêutica e a educação profissional e tecnológica.</p>
<p>BORBOREMA, Carolina Duarte Lopes.</p>	<p>DISCURSOS NA/DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A criação dos IFs</p>	<p>Problema: De que forma a criação dos Institutos Federais levou à recontextualização da educação profissional e tecnológica? Objetivo Geral: Identificar e analisar as recontextualizações e ressignificações implicadas nas mudanças pelas quais a educação profissional passou nos últimos anos, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tomando por base os discursos circulantes que amparam as mudanças introduzidas a partir das políticas educacionais e curriculares.</p>	<p>Metodologia: Utilização de entrevistas semiestruturadas e documentos oficiais. A análise foi realizada pela ACD, análise crítica do discurso.</p>	<p>Resultados: As ressignificações foram ganhando novos sentidos e as palavras autonomia e identidade foram as que mais sofreram deslocamentos e ganharam força nas discussões. Conclui que a formação de competências, habilidades, empreendedorismo no âmbito da formação via EPT sinalizam o fortalecimento dos aspectos neoliberais da EPT.</p>

Fonte: Produção do autor, 2019, com base nos dados produzidos no levantamento bibliográfico.

Na página eletrônica do banco de publicações científicas da SciELO, utilizamos os descritores já elencados e localizamos 69 publicações em diversas revistas, das quais selecionamos 12 trabalhos pelo títulos, e, após ler os resumos e as palavras-chave, elegemos três publicações que mais tinham relação com nosso objeto de estudo, sendo duas da Revista “Educação e Sociedade” e uma da “Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)”. Os demais, nove publicações, estavam nos critérios de exclusão já mencionados. Realizamos a leitura completa das publicações selecionadas. A seguir, um quadro resumo das produções científicas analisadas.

Quadro 2 – Resumo dos trabalhos científicos identificados no portal a SciELO

Autor	Título do trabalho	Revista	Síntese das Discussões
OLIVEIRA, Adriana Peixoto; DA MATTA, Ludmila.	Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos da Educação Profissional	Educação e Sociedade	A pesquisa apresenta reflexões dos projetos de sociedade que demarca a hegemonia do capitalismo, bem como as políticas públicas para a EPT no Brasil. As autoras concluíram que, em função das especificidades do desenvolvimento industrial do Brasil, e pela forma como o país se inseriu na lógica do capitalismo internacional, a educação, principalmente a profissional, tendeu a ficar a reboque dos interesses do mercado não se constituindo como possibilidade formação humana com desenvolvimento da consciência crítica da realidade.
RAMOS, José Eurico de Sousa	Os Institutos Federais em Três Dimensões de Análise	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)	A pesquisa traz o questionamento acerca dos IFS como Política Social, Agência de Pesquisas e desenvolvimento e lócus de formação de professores. A partir desse recorte o autor, problematizou em sua pesquisa as dimensões apontadas e tece críticas sobre as interferências dos organismos internacionais e suas influências no conjunto das políticas educacionais para a Educação e em particular a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O autor concluiu que as dimensões apontadas se articulam com as múltiplas causalidades deste projeto de governo, que se configurou como política pública pelo processo da luta de classes. A materialização dessa proposta nos IFs exige investimentos constantes na formação docente, nas condições de permanência dos alunos e uma formação crítica que oportunizem a emancipação política dos alunos.
CIAVATTA, Maria; TREIN Eunice.	A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza.	Educação e Sociedade	No relato de pesquisa, questionaram os aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio (EMI) em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que está alinhada aos ideais emancipatórios da classe trabalhadora. As autoras concluíram que, no Brasil, o Decreto 5154/2004 foi uma conquista importante acerca da integração da educação profissional e da educação regular com o objetivo de superar a dualidade histórica entre educação propedêutica e a EPT.

Fonte: Produção do autor, 2019, com base nos dados produzidos no levantamento bibliográfico.

2.4 O que nos dizem as teses e as dissertações que discutem a EPT no Brasil

O objetivo desta subseção é apresentar as pesquisas identificadas nas buscas que realizamos nas plataformas digitais já mencionadas na subseção anterior, que têm relação com nosso objeto de estudo e que colaboram para a compreensão deste.

Borborema (2013), em sua tese de doutorado, investigou as contextualizações e a mudança dos significados que a EPT passou a ter com a criação dos Institutos Federais de Educação, bem como os direcionamentos de políticas públicas educacionais para essa área do conhecimento.

A discussão do seu objeto de estudo analisa a conjuntura do mundo capitalista, destacando como o discurso contra-hegemônico dos professores vem se desenvolvendo. Os resultados apontam para uma formação profissional de cunho tecnicista nos IFs, porém, a autora defende a necessidade de uma proposta relativa à EPT que propicie formação politécnica e humana, *integral/omnilateral*. Ao pretender uma nova proposta de formação através da EPT, este estudo possibilita-nos refletir acerca das significações produzidas acerca dessa modalidade de ensino.

Ausani (2017), em sua dissertação, investigou a EPT em um Brasil em transformação. Teve como objetivo geral refletir sobre o processo histórico de implantação dos cursos técnicos na UFMS, no contexto da ditadura militar; problematizar as relações entre capital e trabalho e de que forma a educação profissional se relaciona com a perspectiva de superar ou enfrentar o capitalismo. Nos resultados, o autor afirma que a EPT teve sua história marcada pela disputa ideológica e política e concluiu que a educação profissional e técnica, no Brasil, desde o início do século XX, foi delineada pelo ideário positivista de ordem, desenvolvimento e progresso.

Tal ideário teve como centro irradiador a função executiva do Estado, que deu vazão ao pensamento da elite pensante, da burguesia empresarial, valorizando a hierarquia e a disciplina, na formação de mão de obra técnica, em detrimento de uma educação emancipatória do trabalhador. Dessa forma, colabora para a compreensão do nosso objeto de estudo, pois evidencia significados socialmente construídos acerca da EPT, que nos oferecem subsídios para desenvolvimento de nossa pesquisa.

Amorim (2016), em sua tese de doutorado, investigou o processo de organização dos IFs em Minas Gerais e como organização dessa nova institucionalidade implicou em novas propostas de formação via EPT. O estudo indica que a atual política de organização dos Institutos Federais no Brasil, para além da proposta de ampliar a oferta pública do ensino

profissional de nível médio, representa a consolidação de uma rede de ensino destinada, especificamente, à educação profissional e organizada. Em paralelo à escola de tipo secundária e acadêmica, para a autora, a EPT, no âmbito dos IFs de MG, continua sendo uma formação unilateral, cindida das demais modalidades de ensino, o que a caracteriza como uma formação tecnicista e unilateral, e não integral.

Moritz (2017), em sua dissertação de mestrado, tem como objetivo geral investigar as políticas voltadas para a EPT nos Governos Lula e Dilma, com a expansão e o reordenamento da rede nacional de educação profissional e tecnológica consolidada pela Lei 11.092/2008 (criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs). Utilizou as categorias: Estado, Políticas Sociais e Educação Profissional e Tecnológica.

Nos resultados, a autora, considera que a atuação do Estado é marcada por contradições, pois, no papel de regulador dos conflitos sociais travados pelos antagonismos sociais, em razão de ser burguês eventualmente, esse desenvolve políticas favoráveis ao trabalhador, num primeiro momento, mas com foco na manutenção da lógica do sistema capitalista de produção. Esse estudo colabora para compreensão do nosso objeto de estudo, pois aponta compreensões acerca da estrutura, oferta e formação via EPT.

As pesquisas apresentadas nesta subseção evidenciam compreensões acerca da EPT no Brasil, principalmente com a criação dos IFs. Verificamos, nos resultados, que as propostas de formação através da EPT continuam com atributos de formação tecnicista mesmo com a nova institucionalidade dos IFs. A seguir, apresentamos uma síntese dos relatos de pesquisas em artigos científicos publicados em periódicos.

2.5 O que revelam os artigos que investigam a EPT no Brasil

Nesta subseção, destacamos os artigos que problematizam a EPT no Brasil no contexto das contradições do trabalho e capital, bem como as significações produzidas acerca dessa modalidade de ensino.

Ciavatta e Trein (2016), em seu relato de pesquisa, discutem o trabalho e a formação profissional e tecnológica na sociedade da incerteza. Questionam os aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos das propostas formativas via EPT em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

As autoras concluíram que, no Brasil, o decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004) foi uma conquista importante acerca da integração da educação profissional e da educação regular, e sugere que as propostas de educação politécnica devem se materializar na formação do ser

humano na sua integralidade. As autoras tecem críticas às legislações que propõem formação integral na EPT, mas que não se materializam na prática contínua nos moldes tecnicista e unilateral.

Ramos (2016), em seu artigo intitulado “Os Institutos Federais em três dimensões de análise”, quais sejam, Política social, Agência de Pesquisas e desenvolvimento e *locus* de formação de professores, problematiza as dimensões apontadas e tece uma crítica sobre as interferências dos organismos internacionais e suas influências no conjunto das políticas educacionais para a Educação e, em particular, a EPT.

O autor concluiu que tais dimensões se articulam com as múltiplas causalidades do projeto de governo, que se configurou como política pública pelo processo da luta de classes. Dessa forma, são necessários investimentos constantes na formação dos professores, na carreira docente, nas condições de permanência dos alunos, no incentivo à pesquisa, e em articulação mais profunda que vise à formação crítica que oportunize a emancipação política e humana, uma formação integral.

Oliveira e Da Matta (2017), em seu artigo denominado “Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos da educação profissional”, abordaram o problema numa perspectiva histórica da EPT no Brasil, no período de 1809 a 2012. Esse recorte temporal possibilitou identificar que as políticas públicas educacionais para essa modalidade de ensino, nas diversas fases da história, estiveram relacionadas aos embates políticos, econômicos e ideológicos de uma sociedade marcada por disputas de distintos projetos que lutam para se tornar hegemônicos: capital, Estado e o trabalhador.

As autoras concluíram que, em função das especificidades do desenvolvimento industrial do Brasil, e pela forma como o país se inseriu na lógica do capitalismo internacional, a educação, principalmente a profissional, tendeu a ficar a reboque dos interesses do mercado e do capital. Ou seja, embora as políticas educacionais anunciem uma formação via EPT numa dimensão integral, na prática, o que ocorre é uma formação imediata para o mercado de trabalho. Os relatos de pesquisas desta subseção apresentam a trajetória histórica da EPT no Brasil, bem como lutas e tentativas de superação da formação tecnicista e imediata para uma formação integral por meio da EPT no Brasil. Na subseção seguinte, dialogamos com os resultados das pesquisas e nosso objeto de estudo.

2.6 Um diálogo entre as pesquisas e nosso objeto de Estudo

Nesta subseção, faremos um diálogo com as produções científicas analisadas e nosso objeto de estudo e o objetivo de nossa pesquisa.

Amorim (2013), Borborema (2013) e Moritz (2017) realizaram suas pesquisas com amparo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, enfatizam o modo de produção capitalista e sua relação com os trabalhadores e destacam a importância dos discursos contra hegemônicos dos professores que têm a finalidade de oferecer uma formação via EPT integral e humana. Essas pesquisas criticam a formação tecnicista e salientam que essa proposta de formação está a serviço do capital mais do que da formação humana e emancipatória.

As discussões e reflexões dos autores colaboram para entender nosso objeto de estudo, que significações vêm sendo produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT, considerando que os resultados das pesquisas anunciam as compreensões sobre esta modalidade de ensino, que permanecem com os atributos de formação, tecnicista, imediata, para a inserção no mundo produtivo.

Ausani (2017) e Moritz (2017) destacaram as concepções de EPT, numa perspectiva crítica da formação através dessa modalidade de ensino e os impactos com a criação dos IFs no cenário educacional brasileiro. Nos resultados anunciam os IFs como *locus* principal da oferta da EPT numa proposta de formação integral, contudo, as políticas e as legislações não se concretizam na prática, prevalecendo uma formação imediata e unilateral para o mercado de trabalho.

Ciavatta e Trein (2016), Oliveira e Da Matta (2017) discutiram as políticas educacionais para EPT e analisaram as propostas de formação através da EPT no Brasil. Nos resultados, as autoras tecem críticas à concepção de formação integral do trabalhador presente na legislação brasileira e fato de que existe no ideário burguês a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, o que colabora para manter a sociedade dividida em classes.

As pesquisas selecionadas nesta subseção discutem seus objetos de estudo, em sua maioria, com base na Pedagogia histórico-crítica, destacando principalmente as categorias: EPT, politecnicidade, formação unilateral, formação integral, trabalho, capitalismo, hegemonia e história e constituição histórica da EPT no Brasil.

Essas pesquisas investigam sobre diversos temas, algumas tecem críticas às propostas de formação através do ensino profissionalizante e da EPT, enfatizando ausência de políticas educacionais que vislumbrem a possibilidade de concretização de formação integral; outras enfatizam a criação dos Institutos Federais de Educação como *locus* principal da oferta da EPT no Brasil; outras problematizam a implantação de cursos técnicos e as propostas formativas.

De acordo com as pesquisas, a EPT, no Brasil, perpassa um estado de incertezas e crises; apontam necessidades de rediscussão dos marcos conceituais e significados

historicamente construídos acerca dessa modalidade de ensino; acrescentam que o marco da integração da EPT, o decreto 5154/2004, foi uma conquista importante acerca da integração da educação profissional e educação regular, e sugerem que as propostas de uma educação politécnica devem se materializar na formação do ser humano na sua integralidade. Diante dessa realidade apresentada nos resultados das pesquisas, é que justifica e nos instiga a investigar: que significações vêm sendo produzidas pelos professores do IFPI acerca da Educação Profissional (EPT) no Brasil?

No capítulo seguinte, discutiremos os aportes teórico-metodológicos da pesquisa.

3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para compreender um fenômeno é necessário entender o movimento do todo para a parte e da parte para o todo, do fenômeno para essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para contradição, da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito, do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1976, p. 76).

Com essa epígrafe, entendemos, por meio do MHD, e da PHC, que é possível compreender o fenômeno investigado considerando sua totalidade e constituído pelas mediações do mundo real. As categorias, pelo potencial heurístico, oferecem-nos a base para compreender as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil. Elas permitem entender os fenômenos de uma realidade, considerando que surgem tendo como um de seus fins analisar os fenômenos existentes no meio social em suas múltiplas facetas e em sua generalidade, tanto na relação homem x natureza, homem x sociedade, como homem x economia e outros contextos mais amplos e subjacentes.

Na perspectiva de Marx (1986), no universo e tudo o que há nele, tem existência material, concreta, podendo ser racionalmente conhecido. Nesse sentido, o conhecimento produzido objetivamente pelo sujeito deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Para que isso seja alcançado, é preciso ultrapassar o nível da superfície, da aparência imediata das coisas e atingir a essência.

Nessa concepção, o homem só pode ser entendido como ser histórico e cultural que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e sociais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos. Assim, esta seção está estruturada em três subseções. Na **primeira subseção**, discutimos as categorias Trabalho, Atividade e Consciência; Historicidade, Mediação, Significados e Sentidos, na **segunda subseção**, apresentamos os princípios metodológicos da pesquisa e na **terceira subseção** discutimos a metodologia da pesquisa

As categorias elencadas possibilitam compreender as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil. Dito isso, passamos a discuti-las.

3.1 As categorias teórico-metodológicas da pesquisa

Para explicar nosso objeto de estudo, utilizamos as categorias do MHD e da PHC. Para Marx (1985), as categorias não são apenas estruturas lógicas ou ideias que buscam explicar a

realidade, mas são estruturas que a razão extrai da própria realidade, reproduzindo-a mentalmente a fim de compreender as mediações que engendram tal realidade.

Dessa maneira, as categorias que alicerçam o método dialético proposto por Marx são mediações que nos ajudam a penetrar na realidade concreta, ou seja, compreender a essência do nosso objeto de estudo, no caso, as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT e sua relação com essa modalidade de ensino.

3.1.1 Categorias Trabalho, Atividade e Consciência

Nesta subseção, discutimos as categorias **Trabalho, Atividade e Consciência**, as quais, pelo seu valor heurístico, permitem compreender as significações acerca da EPT no Brasil. Iniciamos discutindo a categoria **Trabalho**. Compreendendo esta como categoria central e ontológica do MHD.

Através do trabalho, o homem ultrapassa sua condução natural para uma condição histórico-cultural numa relação dialética entre o natural e o social. Por esse prisma, a perspectiva ontológica é basilar do ser social e da totalidade histórica. Assim, as categorias permitem refletir sobre as contradições sociais e entender as significações que vêm sendo produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil.

O homem, ao converter a natureza em meios de subsistência ou de produção, controla e executa suas ações através de seus membros corpóreos. Surgem, assim, novas características na constituição do ser que passa a dominar habilidades e a desenvolver técnicas através de conhecimentos produzidos no intercâmbio com o meio, mediada pelos instrumentos que ele mesmo constrói. Dessa forma, o homem se constitui um ser histórico e cultural.

Conforme Marx (1985, p. 255), “[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Pelo trabalho, o homem produz os meios de sua subsistência para a vida individual e social. Para Marx (1985), o trabalho é uma atividade tipicamente humana, porque implica a existência de ação previamente concebida no plano das ideias que orientam a ação a ser efetivada para alcançar um fim estabelecido. O autor diferencia o trabalho, do ponto de vista ontológico, de qualquer atividade natural desenvolvida por outros seres, isto é, ao realizar o trabalho, o homem idealiza o resultado final antes de sua objetivação.

Dito isso, compreendemos que o trabalho se constitui categoria ontológica, pois é a partir deste que o homem produz a materialidade de sua existência e supera os seus limites

naturais. Lukács (1978, p. 286) afirma o caráter duplo da transformação do homem pelo trabalho:

Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve as potências que nela se encontram latentes e sujeita as forças da natureza a seu próprio domínio.

Na perspectiva de Lukács (1978), pode-se negar, com o rigor necessário, a existência de uma essência humana a-histórica, demarcando a transformação do homem pelo trabalho como ser histórico e cultural.

Marx (1985) apresenta, em linhas gerais, que, na categoria **Trabalho**, estão presentes duas dimensões: ontológica e histórica. Na dimensão ontológica, o trabalho é o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo e a transformação do meio natural em histórico, em primeira instância, produzido pelo trabalho.

Já a dimensão histórica é materializada no decorrer do desenvolvimento da humanidade, no processo de transformação, produção e reprodução inerentes ao trabalho para atender às suas necessidades. A presença das duas dimensões, ontológica e histórica, do trabalho corrobora a proposição deste como categoria fundante do ser social.

Para Leontiev (1978, p. 79) “[...] o homem aprende a ser um homem”. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É preciso se apropriar do que foi produzido no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O meio é o ambiente social, que é condição essencial para a sobrevivência do homem, mas que não é suficiente para sua humanização. É no desenvolvimento histórico-cultural que o homem torna-se humano, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis histórico-culturais, que regem o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

Porém, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, apareceu o fator subversivo do trabalho, que é a alienação. Essa realidade exige a separação entre o trabalho e os meios de produção, de forma que o detentor de sua força de trabalho vê-se obrigado a vendê-la ao proprietário dos meios de produção em troca de um salário.

Isto ocorre, porque o trabalhador direto, o verdadeiro e genuíno produtor, foi expropriado previamente de toda propriedade e vê-se obrigado, para sobreviver, a vender a

única coisa de que dispõe: sua força de trabalho, tornando-se, assim, um trabalhador assalariado. Essa proposta é a que mantém o sistema capitalista de produção numa proposta de divisão de classes sociais.

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário, por exemplo, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes. (LEONTIEV, 1978, p. 8).

Dessa forma, capital e trabalho apresentam um movimento constituído de três situações. Na primeira, há unidade imediata e mediata de ambos, isso significa que, num primeiro momento, estão unidos, separam-se depois e tornam-se estranhos um ao outro, mas sustentando-se reciprocamente e promovendo-se um ao outro como condições positivas. Na segunda situação, há a oposição de ambos, já que se excluem reciprocamente e o operário conhece o capitalista como a negação da sua existência e vice-versa. Na terceira situação, a oposição de cada um contra si mesmo, já que o capital é simultaneamente ele próprio e o seu oposto contraditório, isto é, mercadoria (MARX, 1985).

Por alienação, é entendido o processo histórico-social em que o produto do trabalho humano é alheio ao seu criador. Segundo Bottomore (2001, p. 5):

[...] um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e além de, e através d também a si mesmos. Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica [...].

Pelo sistema capitalista de produção, o trabalhador produz, mas não consome; colabora na produção da riqueza, mas não usufrui dela. Marx (1985) apresenta alguns aspectos em que a alienação se materializa:

O trabalhador é estranho ao produto de sua atividade, que pertence a outro. Isto tem como consequência que o produto se consolida, perante o trabalhador, como um poder independente, e que, quanto mais o operário se esgota no trabalho. Para o autor, tanto mais

poderoso se torna o mundo estranho, objetivo, que ele cria perante si, mais ele se torna pobre e menos o mundo interior lhe pertence (MARX, 1985).

Para o autor, a alienação do trabalhador relativamente ao produto da sua atividade surge, ao mesmo tempo, vista do lado da atividade do trabalhador, como alienação da atividade produtiva. Esta deixa de ter manifestação essencial do homem, para ser “trabalho forçado”, não voluntário, mas determinado pela necessidade externa. Por isso, o trabalho deixa de ser a “[...] satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele” (MARX, 1985, p. 88).

Dessa forma, o trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas, antes, sacrifício de si e mortificação. “A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano”. Marx (1985, p.95)

Para Marx (1985) há a alienação do também do gênero humano. A perversão que separa as funções animais do resto da atividade humana e faz delas a finalidade da vida, implica a perda completa da humanidade. A atividade consciente é o caráter específico do homem, a vida produtiva é vida genérica. Mas a própria vida surge no trabalho alienado apenas como meio de vida.

Para o autor, a vantagem do homem sobre o animal, isto é, o fato de o homem poder fazer de toda natureza extra-humana o seu corpo inorgânico transforma-se, devido a esta alienação, numa desvantagem, uma vez que escapa cada vez mais ao homem, ao operário, o seu “corpo inorgânico”, quer como alimento do trabalho, quer como alimento imediato, físico;

Para Marx (1985), a consequência imediata da alienação do trabalhador da vida genérica, da humanidade, é a alienação do homem pelo homem. Para autor, em geral, a proposição de que o homem se tornou estranho ao seu ser, enquanto pertencente a um gênero, significa que homem permaneceu estranho a outro homem e que, igualmente, cada um deles se tornou estranho ao ser do homem. “Esta alienação recíproca dos homens tem a manifestação mais tangível na relação operário-capitalista” (MARX, 1985, p. 89).

Para Marx (2013, p. 87):

A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo [...] o salário é uma consequência imediata do trabalho estranhado é a causa imediata da propriedade privada.

É, dessa forma, portanto, que se relacionam capital, trabalho e alienação, promovendo a coisificação ou a reificação do mundo, isto é, tornando-o objetivo, sendo que suas regras

devem ser seguidas passivamente pelos seus componentes. A tomada de consciência de classe e a revolução são as únicas formas para a transformação social (MARX, 2013).

Do trabalho, surgiu outra categoria que passamos a discutir, a **Atividade**. Segundo Leontiev (1978), a atividade especificamente humana consiste em um conjunto de processos psicologicamente organizados para atingir uma meta (seu objeto) que coincide sempre com o motivo que estimula o sujeito a executar tal atividade, ou seja, em busca de satisfazer suas necessidades, o homem é levado à atividade. A necessidade pode ser de ordem material, se o objeto da atividade for um produto material, fruto de ações na atividade prática externa do homem; ou de ordem cognitiva e, dessa maneira, motivar uma atividade cognoscitiva que tenha como objeto um produto imaterial, como, por exemplo, um conceito, uma teoria, uma representação da realidade.

Leontiev (1978, p. 62) assevera que: “[...] a principal coisa que distingue uma atividade da outra, porém é a diferença de seus objetos”. É exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá uma direção determinada [...] “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo”.

Para o mesmo autor, somente a necessidade não é suficiente para a orientação concreta da atividade. É preciso que haja um objeto no qual a necessidade possa se objetivar, ser satisfeita, tornando-se o motivo para que a atividade aconteça. Leontiev (1978) classifica os motivos em compreensíveis e eficazes. Os motivos compreensíveis não coincidem com o objeto da atividade, enquanto os eficazes coincidem com o objeto da atividade.

Um exemplo que se aproxima da proposta de atividade para Leontiev, é quando o professor realiza o planejamento escolar, medeia os conteúdos curriculares, realiza avaliação do aluno, e executa projetos educacionais com o objetivo de desencadear o desenvolvimento dos alunos e de satisfazer-se enquanto profissional. Assim, o objeto seria o ensino; o objetivo, a aprendizagem; e o motivo, realizar-se e desenvolver-se profissionalmente.

Mas, por outro lado, destacamos que vivemos numa sociedade capitalista em que o ser humano, no processo de produção, executa ações cujos produtos diferem consideravelmente do motivo que o leva a realizar esta atividade: o recebimento de salário ao final do mês. Disso, podemos compreender que, sendo o professor um sujeito histórico e socialmente situado, o motivo (receber o salário no fim do mês) de realizar a atividade pode não coincidir com o objeto (apropriação do conhecimento por parte dos alunos). Nessa situação, as ações (planejamento, organização de ações pedagógicas, sistemáticas de avaliação), e, portanto, as operações (o conteúdo das ações) não constituem uma atividade formando um todo integrado e articulado.

Já Vigotski (1998) utiliza o conceito de atividade em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais. Consciência e atividade são, assim, duas categorias fundamentais para compreendermos o desenvolvimento humano na perspectiva da PHC.

Sobre o desenvolvimento humano, Leontiev (1978) destaca que o que distingue o homem dos demais animais é a sua capacidade de planejar e atingir objetivos conscientemente. O autor considera que a atividade é a forma, especificamente, de o homem se relacionar com o mundo, traçando e perseguindo objetivos, de modo intencional, por meio de ações planejadas. Disso, depreendemos a relação entre atividade e consciência.

Para Leontiev (1978), no que concerne à consciência, esta deve ser compreendida como um movimento interno particular engendrado pelo movimento da atividade humana, a qual, na perspectiva da PHC, é sempre social, porque é mediada pela cultura e por aspectos sociais e históricos, independentemente de ser uma atividade coletiva ou individual.

Duarte (2000) ressalta que o conceito de atividade desenvolvido tanto por Leontiev (1978) quanto por Vigotski (2009) aparecem em seus estudos diretamente relacionados ao conceito de trabalho humano, conforme é proposto na teoria marxista. Segundo Vigotski (2009), ao transformar a natureza por meio da atividade com a utilização de instrumentos, o homem transforma a si próprio. A compreensão do homem que vai se subjetivando na objetividade, desde a atividade, conduz-nos a pensar em outra categoria da PHC: a **Consciência**.

Para Vigotski (2009), a consciência é uma categoria da PHC que, pelo seu valor heurístico, permite compreendê-la como a elevação dos processos psíquicos superiores. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se processa pela internalização dos sistemas de signos produzidos socialmente, o que nos leva a concluir que as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem.

A atividade humana não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, como um processo social, mediatizada semioticamente com base na linguagem. Dessa forma, o ser humano é constituído tendo em vista a totalidade das experiências na vida social que estimulam o desenvolvimento da consciência.

Leontiev (1978) explicita que o homem, ao longo de seu desenvolvimento, mantém-se em atividade, o que o caracteriza como um ser do fazer. Desse modo, vai desenvolvendo a consciência, tornando-se capaz de discernir o mundo. Sendo assim, é por meio da cultura e da

interação social, oriundas da atividade, que nos tornamos dotados de consciência, o que permite agir e sentir significativamente.

Dessa forma, entendemos a consciência como processo vinculado à atividade do homem, em relação com os outros e também com o mundo. Embora nem sempre seja aparente, a consciência revela as determinações sociais e históricas, estando em permanente transformação. Portanto, é uma elaboração social e depende das experiências, histórias de vida e conteúdo emocional de cada um.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), o homem estabelece uma relação dialética com a realidade social, sendo que sua constituição individual não acontece como mera transposição do plano social para o individual, mas se dá como resultado de um processo de configuração, em que pessoa e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si.

Dito isso, podemos afirmar que consciência é um processo complexo do psiquismo humano e do comportamento social, constitui-se socialmente e consiste na capacidade de o indivíduo compreender seu mundo.

De modo geral, essa capacidade do ser humano de discernir, aprender e refletir a realidade é social e cultural. Portanto, Leontiev (1978) explica que a consciência surge a partir do momento histórico em que o ser humano apreende a realidade em que está inserido.

As ideias até aqui apresentadas pelas categorias **Trabalho, Atividade e Consciência** nos orientam a refletir acerca das significações produzidas sobre a EPT no Brasil. A seguir passamos as categorias **Historicidade, Mediação, Significado e Sentidos**.

3.1.2 Categorias Historicidade, Mediação, Significado e Sentido

O objetivo desta subseção é discutir as categorias Historicidade, Mediação E Significado e Sentido pelo valor heurístico dessas, para compreender as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil.

A historicidade se constitui como categoria que permite compreender o fenômeno em movimento dialético de mudanças e o homem em processo de constituição e determinado pelas mediações históricas culturais. A história do homem pode ser entendida como processo de transformação que vai da ordem da natureza à da cultura, porém, esse processo não acontece na perspectiva da justaposição, mas da superação, um movimento de mudanças que não se esgota no tempo e no espaço determinado.

Assim, estudar um fenômeno, entendendo-o em movimento, significa compreender sua gênese e o seu vir a ser, e o caráter histórico torna se fundamental. Dessa forma,

entendemos que a EPT é um fenômeno histórico que perpassa alterações continuamente, e, por isso, novas significações vão sendo produzidas num constante devir.

Vigotski (2009) afirma que, no desenvolvimento humano, passamos de uma relação natural para uma vinculação social, uma vez que o homem transforma a realidade e a si mesmo. Esse ato é histórico, uma vez o homem vai satisfazendo suas necessidades numa transformação que é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva.

Duarte (2000) assevera que, ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o homem se objetiva nessa transformação. Dito isso, a atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo homem. Para o autor, a dialética entre objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana, dessa forma, podemos afirmar que cada processo de apropriação e objetivação produz a necessidade de novas apropriações e outras objetivações, num processo que não se encerra.

O movimento de apropriações e objetivações humanas colaboram para compreender que as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil estão em movimento de acordo com o momento histórico. Para colaborar na explicação do homem como um ser histórico-cultural, faz-se necessário recorrermos à categoria **Mediação**, visto que ela explica que as relações entre os homens e o meio não acontecem de forma direta, mas mediadas.

Mediação é uma categoria do MHD que, pelo seu valor heurístico, permite a explicação das relações que o homem estabelece com o meio. Vislumbramos entender o conjunto das determinações sociais que constituem o ser humano.

Para Marx (1986), as mediações são as expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e, conseqüentemente, das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações humanas que a história registrou. Assim, a categoria **Mediação** permite compreender as múltiplas determinações que constituem a EPT, bem como os professores dessa modalidade de ensino. Então, a EPT se constitui em movimentos dialéticos e contraditórios das relações sociais, acontecendo por meio de mediações.

Para Vigotski (1994), a mediação semiótica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal, o ponto de passagem do plano natural para o cultural. Essa capacidade permite ao sujeito estabelecer relações mentais na ausência de referentes conceituais, abstrair, antecipar o futuro e transcender espaço e tempo, libertando-se dos limites do mundo físico perceptível.

Dessa forma, os sistemas simbólicos que medeiam a relação sujeito-objeto do conhecimento são de origem social. É a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos básicos de todos os grupos humanos, permite a internalização da cultura, representando um salto qualitativo na evolução da espécie. Os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior, consigo e com a própria consciência.

Pontes (2010) esclarece que a mediação é constitutiva da ontologia do ser social por que seus enunciados sempre se colocam diante de certo tipo de um ser e se apoiam no próprio movimento das categorias da realidade, e não em conceitos ideais lógicos, ou seja, a mediação é própria da ontologia do ser social, ela está presente na sociabilidade do ser social.

As relações que consideram o homem como ser sócio-histórico se realizam pela mediação, é nesse processo que ele desenvolve a linguagem, o pensamento, os afetos, dentre outras funções e processos psicológicos. É nas relações sociais e históricas, é na realidade social que o ser humano se constitui em seu processo de pensar, agir e sentir que é sempre mediado por outros seres humanos.

Pontes (2010, p. 78) afirma que “As mediações são expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e, conseqüentemente, das relações sociais daí decorrentes [...]”. Disso decorre o desenvolvimento humano, este como resultado das múltiplas determinações sociais que, em contato com a realidade, vai se formando e constituindo. Pontes (2010), Moraes e Martinelli (2016, p. 8) asseveram:

[...] o conjunto de mediações, antes dissolvidas e ocultas na facticidade ganham significados e objetividade. Portanto, aquele conjunto de complexos que a razão extrai do real através de aproximações sucessivas, possibilita uma visão mais ampla e profunda da realidade social, a partir da qual e na qual se inscreve a intervenção profissional. O objeto da intervenção profissional é um complexo relativamente total e rico em determinações históricas sociais particularizadas, permitindo ao profissional vislumbrar novos horizontes para a ação profissional que, logicamente não se esgota na reconstrução do objeto, mas certamente encontra sua definição teleológica fundamental nesse procedimento lógico-ontológico. Momento em que ocorre uma aproximação mais intensa com a questão da instrumentalidade, posto que a intervenção requer outros elementos tais como: instrumentos, técnicas e estratégias.

Portanto, a **Mediação** é categoria que explica as relações do homem com o meio e com eles próprios. Vigotski edificou seus trabalhos no quadro teórico-epistemológico do marxismo e utilizou como exemplo o conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de mediação, sobre a qual podemos afirmar que é a categoria que mais oferece

subsídios para compreendermos o funcionamento do cérebro humano. Para Oliveira (2002, p. 26), “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

O processo de constituição do ser humano perpassa pelos contextos mais amplos, pelas circunstâncias sociais, econômicas e políticas e na relação com o outro e consigo mesmo. Vigotski (1998, p. 73) assim esclarece:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

A mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. “A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (VIGOTSKI, 1998, p. 33).

Com base nessas reflexões, tanto no trabalho como na ação sobre o mundo, para transformá-lo, o homem usa de instrumentos. Para plantar uma semente, o homem precisa cavar um buraco, para isso ele usa uma pá; para cortar madeira, usa o machado; para escrever, usa o lápis. Assim, quando o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras ou a própria linguagem.

Vigotski (1998) assevera que os instrumentos e os signos são elementos mediadores, da atividade humana, portanto, os instrumentos técnicos podem ser o que o homem utiliza em sua atividade prática, como o machado, a pá, o lápis, o computador; já os signos são marcas que constituem o sistema simbólico, são as marcas e os sinais que fazem com que o ser humano resolva alguma situação ou problema psicológico, tendo como principal instrumento a linguagem em suas diversas manifestações: oral, escrita, cálculo, desenho, sinais de trânsito e outros. Esse é denominado sistema de signos, que oportuniza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante do exposto, concordamos que a relação do professor com o aluno é mediada pelo conhecimento técnico e científico que implica apropriação da cultura socialmente produzida mediada pelos outros, pelos seus pares. Dessa forma, ensinar na EPT é também um processo de aprender, é uma relação dialética e dialógica, entre professor, conhecimento e

aluno, é, portanto, uma relação dinâmica. Dito isto, os atributos da categoria **Mediação** possibilitam a construção de novos significados e a produção de novos sentidos sobre a EPT.

Entendemos que as categorias **Historicidade** e **Mediação** explicam o processo de constituição do sujeito e nosso objeto de investigação. As mediações se articulam no movimento histórico, no qual a EPT vai sendo significada de acordo com o tempo e as circunstâncias históricas e culturais e esse movimento se traduz em mudanças. A seguir, passamos a discutir a categoria **Significado e Sentido**, que, pelo seu potencial heurístico, possibilita apreender as significações produzidas pelos professores acerca da EPT no Brasil.

Para compreendermos o processo de significação, precisamos entender que o significado da palavra é a unidade do pensamento e da linguagem. Essa descoberta de Vigotski (2010) muda totalmente a direção dos estudos acerca do pensamento e da linguagem, que, até então, vinham sendo investigados pelas diferentes perspectivas, considerando-as como processos distintos e sem relação. No entanto, Vigotski (2010) evidenciou que ambos os processos têm gênese diferente, mas, ao longo do desenvolvimento humano, cruzam-se e se distanciam e, finalmente, cruzam-se, constituindo relação dialética. Desse modo, a unidade que possibilita compreendermos esta relação dialética é o significado da palavra, pois este é, ao mesmo tempo, fenômeno do pensamento e da linguagem.

As funções psicológicas mais complexas vão sendo construídas a partir do processo de apropriação da experiência histórica e cultural que vivenciamos na interação com as outras pessoas, ou seja, é relacional e dialética, histórica e cultural. Entre as funções psicológicas superiores, destacamos o processo de significação, o qual envolve, conforme Vigotski (2009), significados e sentidos.

Segundo Vigotski (2009, p. 398),

[...] o significado da palavra só é fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz.

Para Vigotski (2010), estamos o tempo todo significando o mundo com a ajuda do outro. É dessa forma que aprendemos uns com os outros e, assim, nos apropriamos do mundo social e cultural. Mas ressaltamos que, com base nas ideias desenvolvidas pelo psicólogo russo, a linguagem não tem apenas a função da comunicação entre os seres humanos, ela tem a função de mediar o desenvolvimento de outras funções psicológicas.

Outra importante descoberta de Vigotski (2010) é que o significado das palavras não é estático, ao contrário, ele se desenvolve. O que nos orienta para o entendimento de que os

significados são construções históricas e sociais, portanto, não são fixos, estáveis e imutáveis, mas possuem desenvolvimento histórico e social. Nessa direção, podemos entender que a EPT se desenvolveu como modalidade de ensino e, como tal, ao longo do seu percurso histórico, foi significada socialmente de diferentes formas, conforme o momento histórico e as condições sociais e culturais.

No que tange às categorias Significado e Sentido, Vigotski (2009, p. 465) esclarece que:

[...] o sentido é uma formação dinâmica, fluida, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma de suas zonas de sentido, que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Isto significa que, em diferentes contextos, a palavra muda de sentido, permanecendo o significado mais estável. Assim, reafirmamos, com Vigotski (2010), que o sentido é a síntese de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, sendo o significado apenas uma pedra neste edifício.

O sentido é produto do significado, porém é bem mais amplo que ele [...] que surgem das relações sociais, na articulação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, são a compreensão da palavra para cada um de nós. [...] sendo ele inesgotável, estão às vivências pessoais, as relações informais e as relações afetivas. [...] compreendemos o sentido como significado da palavra que se transforma frequentemente conforme as experiências pessoais. (LIMA; CARVALHO, 2013, p. 300).

Em seus estudos, Aguiar e Ozella (2006, p. 224) ponderaram que “[...] as significações são sempre dinâmicas e se desenvolvem na relação do homem com o mundo, do pensamento com a palavra”. Consequentemente, significações já existentes se modificam a partir da apropriação de novas significações (processo de articulação de novas significações). Portanto, conhecendo a dinâmica das significações, podemos compreender a mobilidade do pensamento, isto é, os significados e os sentidos que o constituem. Do ponto de vista psicológico, os significados são sempre produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências.

Os significados podem sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não mudam a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é. Dessa maneira, os significados produzidos pelo homem são formações dinâmicas que se transformam no movimento histórico e social. Dessa forma compreendemos que as

significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT vão se desenvolvendo por meio da atividade docente e da compreensão da EPT como um fenômeno histórico, porém, mantendo as marcas da formação imediata, atributo principal desde sua gênese.

Dito de outro modo, significados são a forma ideal materializada e linguisticamente transmutada de existência do mundo objetivo, cujas propriedades, conexões e relações são reveladas pela prática social agregada, significadas nelas mesmas. Isso expressa que pensamento e palavra vinculam sentido e significado. O pensamento materializa-se na palavra significada, pois, sem esse atributo, será apenas um som vazio.

Dessa forma, o significado da palavra é uma generalização que reflete a realidade em um processo diferente daquele que envolve o sensorial e o perceptual, os quais prenderiam o homem às condições situacionais imediatas. Por isso, a generalização é concebida como o fundamento e a essência da palavra. Assim, compreendemos que as significações dos professores do IFPI acerca da EPT são constituídas por mediações do mundo real, em atividade docente e pelas diversas experiências e vivências no convívio social.

As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados. “A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor” (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

Portanto, o sentido amplia-se, é pessoal, é dinâmico, porque se materializa nos determinantes da vida de cada pessoa, nas vivências, nas situações particulares de vida, portanto, os professores da EPT produzem sentidos variados e diversos, pois dependem também da relação que estes estabelecem com a EPT. Assim, Vigotski (2009, p. 467) reiterou que:

[...] da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra e não com os sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase e não com palavras isoladas. Portanto, uma palavra pode ser, às vezes, substituída por outra sem que haja alteração de sentido. O sentido se separa da palavra e assim se preserva, mas se as palavras podem existir sem sentido, de igual maneira o sentido pode existir sem palavras.

A EPT no Brasil consiste em um processo complexo, qualificado por diversos enfrentamentos e exigências, os quais singularizam essa modalidade de ensino. Os professores dessa modalidade de ensino articulam e relacionam suas histórias de vida com a docência na

EPT, gerando novas histórias, novas situações e, portanto, novos significados vão mediando e sendo mediados pela atividade e novos sentidos sendo produzidos pela atividade que o professor realiza.

Na subseção seguinte, continuamos a discussão acerca dos princípios metodológicos da pesquisa.

3.2 Princípios Metodológicos da Pesquisa

O objetivo desta subseção é apresentar os princípios metodológicos, que têm como base epistemológica o Método MHD, como pressuposto para explicação do objeto de nossa pesquisa e se justifica pelo potencial de possibilitar compreender o fenômeno e explicá-lo por meio de suas categorias.

Para Marx e Engels (1986), o MHD objetiva suprimir a imediatez e a pretensa independência com que o fenômeno surge, subsumindo-o a sua essência. Para alcançarmos os resultados da pesquisa, temos um caminho metodológico a seguir. Dessa forma, destacamos que o método se difere da metodologia, pois aquele “[...] é a lógica para compreender e explicar os desafios e os problemas postos pelo real” (FERREIRA, 2017, p. 58) e possui leis, princípios e categorias. Já a metodologia compreende os procedimentos que possibilitam operacionalizar o método. Tem relação de diferenciação, mas possuem suas particularidades e se entrecruzam para explicar um fenômeno.

[...] o método se constitui o arcabouço lógico de sustentação da metodologia e orienta o movimento do pensamento na busca da apreensão dos fenômenos. A metodologia compreende os procedimentos que possibilitam operacionalizar o método. (FERREIRA, 2017, p. 59).

O requisito básico do MHD é estudar coisa ou objeto historicamente, que implica estudá-los no processo de mudança (VIGOTSKI, 1998). Isso revela que é necessário entender uma determinada coisa ou objeto em seu processo de desenvolvimento, ou seja, é uma análise histórico-social.

Considerando que a EPT é mediada pelo desenvolvimento histórico, entendemos que o método é base filosófica de sustentação para explicação dessa realidade. A escolha por esta base epistemológica se ampara no entendimento de que os processos de mudança pelos quais passa a EPT – quer se apresentem como transformação efetiva, quer se apresentem como permanência, renovação ou modernização do já instituído – resulta da dinâmica dialética que constitui a realidade.

O método MHD oferece as condições necessárias para compreendermos o fenômeno estudado em seu desenvolvimento histórico, marcado por mudanças e contradições, assim, destacamos o que Vigotski (2009) discute sobre os princípios do seu método, porque nos oferece subsídios para realização da nossa pesquisa.

Analisar processos e não objetos: Este princípio leva-nos a distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo, o qual envolve compreender que o objeto de estudo de nossa pesquisa não é estático, não busca um resultado imediato, um produto. Já a análise do processo busca explicar uma realidade que está em constante movimento e transformação. Para analisar as significações acerca da EPT é necessário compreendê-la no processo que desencadeia mudanças e desenvolvimento no percurso histórico que a constitui.

Ao explicar a realidade da ETP no Brasil, não podemos separá-las dos contextos mais amplos, como o social, o econômico, o histórico, cultural em detrimento de fatos ou políticas educacionais isoladas. Assim, compreendemos o fenômeno como processo um devir, no seio das contradições da sociedade capitalista de produção e, assim, propomos a continuidade de investigações sobre o mesmo fenômeno.

Explicação versus descrição: Esse princípio nos afasta das propostas de análise dos fenômenos com base nas características externas, descrição, e nos aproxima daquilo que é explicado com base em sua gênese e no desenvolvimento em sua essência. A descrição não é suficiente para entendermos efetivamente o desenvolvimento da EPT e as significações sociais sobre essa modalidade de ensino. As leis e as categorias do método MHD nos oferecem a possibilidade de compreendermos o fenômeno a partir de sua gênese, do seu desenvolvimento e das relações estabelecidas a partir do real. Para nos aproximarmos da essência das coisas, é preciso ultrapassarmos o nível de conhecimento imediato que temos sobre essas e chegarmos ao mediato, às suas múltiplas determinações. Em nossa pesquisa, objetivamos compreender as mediações que produzem significações pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil.

O problema do comportamento fossilizado: com base nos fundamentos da PHC, entendemos que processos que vão perdendo suas essências, ou mesmo, após um longo período do desenvolvimento histórico, tornaram-se fossilizados, ou seja, tornaram-se práticas mecanizadas, o que não nos diz mais nada sobre sua natureza interna. Ao investigar as significações sobre a EPT no Brasil, reportamo-nos a essa modalidade de ensino em sua gênese para entendermos as mudanças ocorridas pelo desenvolvimento histórico e social. Compreendemos que, para que aconteça essa superação, requer a transformação das velhas

práticas docentes, mecanicistas, repetitivas, improvisadas, com viés pragmático, pergunta/resposta, para uma proposta de formação integral.

Considerando os princípios acima explicitados, passamos a explicar a metodologia da pesquisa, que está subdividida em três subseções: “**O cenário e os participantes da pesquisa**”; “**Os instrumentos de produção das informações**”; e “**Os procedimentos de análise das informações**”. A seguir passamos a explicar a metodologia da pesquisa empírica.

3.3 Metodologia da Pesquisa

Esta subseção tem o objetivo de justificar a escolha dos procedimentos de produção das informações desta pesquisa, por meio dos participantes da pesquisa; e o cenário de realização da investigação. A pesquisa empírica foi realizada no IFPI, com dois participantes, professores efetivos do *campus* de São Raimundo Nonato no período de janeiro a maio de 2019.

No que tange à escolha dos instrumentos de produção das informações, recorreremos às orientações de Rey (2015), o qual afirma que os instrumentos não possuem caráter apenas descritivo do momento empírico da pesquisa, mas das fontes de informação que são interpretadas pelo pesquisador, em que ele busca indicadores para o desenvolvimento de hipóteses, permitindo-o visualizar, indiretamente, informações ocultas aos sujeitos que estão sendo estudados. O mesmo autor ainda destaca que é relevante não a quantidade de instrumentos utilizados, mas a qualidade das informações apresentadas nos contatos e sua articulação com o momento empírico.

3.3.1 O cenário e os participantes da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos o cenário e os participantes da pesquisa. Escolhemos como *locus* da pesquisa o *campus* do IFPI de São Raimundo Nonato-PI. Local onde o pesquisador mora e trabalha, sendo este um dos motivos para a escolha, bem como possibilidade de descentralizar pesquisas das capitais.

O IFPI possui, no ano de 2019, 19 *campi*, com um total de 1960 funcionários (professores e técnicos) (DIGEP/IPFI, 2019). O *campus* de São Raimundo Nonato-PI fica distante 550 km da capital, Teresina (PI). Foi inaugurado em agosto de 2010, contanto, à época, com nove anos de existência e em fase de consolidação. De sua implantação até o momento, o *campus* passou por mudanças qualitativas e quantitativas, tais como: construção

de laboratórios, mais salas de aula, ampliação do acervo da biblioteca, bem como mudança no quadro de professores e técnicos administrativos, mediante remoções e redistribuições pela expansão através da Rede Federal de EPT, no período de 2010 a 2018, passando de 35 para 60 docentes, oportunizando a movimentação de servidores, que, em sua grande maioria, são de outras cidades e estados.

O *campus* de São Raimundo Nonato-PI oferta a Educação Básica de nível médio integrado, técnico de nível médio, graduação e pós-graduação *lato sensu*. As áreas ou os eixos tecnológicos são: Gestão e Negócios, Turismo Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, e Produção Alimentícia. Oferta os seguintes cursos: Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e Administração; cursos técnicos subsequentes em Administração, Informática, Guia de Turismo, Serviços de Restaurante e Bar e Cozinha; em nível superior, o *campus* oferta os cursos de Tecnólogo em Gastronomia e as Licenciaturas em Matemática e Física; e pós-graduações *lato sensu* em Ensino de Matemática para o Ensino Médio e Educação Inclusiva via Universidade Aberta do Brasil (UAB) (PDI, 2015-2019).

Para colaborar na pesquisa, contamos com dois participantes, que são professores efetivos do IFPI *campus* de São Raimundo Nonato, que se dispuseram a colaborar neste processo. Esses professores foram selecionados mediante critérios estabelecidos previamente, os quais destacamos: a) possuir mais de cinco anos de docência na EPT; b) ser professor efetivo do *Campus*; c) residir no município de São Raimundo Nonato-PI; e d) ter disponibilidade para participar dos encontros para produção de dados. A seguir, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa.

Participante A, codinome: Umbuzeiro

Umbuzeiro é uma árvore nativa do semiárido brasileiro. Seu nome deriva do tupi-guarani, que significa “árvore que dá de beber”, devido à capacidade de armazenar grande quantidade de água nas raízes, garantindo sua sobrevivência no período seco. O participante é professor de Biologia e especialista em Biologia Geral. Iniciou sua atuação profissional como professor substituto de uma escola da rede pública de Ouricuri-PE. Atuou como professor na rede particular de ensino. Foi diretor em uma escola municipal do município de Ouricuri – PE. No ano de 2004, tornou-se professor efetivo do estado de Pernambuco, através de concurso público. No ano de 2009, ingressou como professor do ensino médio na Escola Estadual de Tempo Integral do Município de Ouricuri-PE. Em 2013, tomou posse no Instituto Federal do Piauí – *campus* São Raimundo Nonato, atuando como professor de Biologia dos

Cursos Técnicos Integrados ao Médio, Subsequente e Tecnólogo. No ano de 2014, assumiu a Diretoria de Ensino do referido *Campus*, na qual atua até o presente momento.

O nome da árvore foi atribuído ao participante pela sua história de vida, pela resistência diante da realidade social e por superá-la a partir das possibilidades que surgiram: o concurso público para docente do IFPI.

Participante B: Codinome: Algaroba

Algaroba é uma árvore que sobrevive em zonas tropicais áridas com índices pluviométricos baixos e que se desenvolve no sertão brasileiro. Tem 25 anos, é solteiro e natural de Salgueiro-PE, com graduação em Administração e Mestrado em Administração. Foi coordenador pedagógico de uma Escola de Educação Básica e professor substituto de faculdades e da Universidade Federal do Pernambuco. Atuou como estagiário de um banco e como assistente de Coordenação Pedagógica por um ano e, atualmente, é professor efetivo da área de Administração no IFPI do *campus* de São Raimundo Nonato-PI e coordenador do curso. O participante recebeu esse nome em razão da sua história de vida, marcada por situações de sobrevivência em contextos difíceis, por morar na zona rural de uma pequena cidade, e por, mesmo diante dessa realidade, ter conseguido se desenvolver pessoal e profissionalmente.

3.3.2 Os instrumentos de produção das informações

Para início desse processo, convidamos os participantes que se dispuseram a colaborar na pesquisa para explicação de como seriam realizadas as entrevistas reflexivas. Fizemos a leitura do documento Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TLCE), o qual explica os aspectos éticos da pesquisa, bem como operacionalização dela. Após a leitura e ciência, o Termo foi assinado pelos participantes.

Em seguida, elaboramos um cronograma prévio de realização das entrevistas reflexivas, sujeito a alterações, tendo em vista que os participantes têm o planejamento bimestral de suas atividades docentes em sala de aula e outras relacionadas ao ensino, bem como outras ocorrências podem impedir o cumprimento do cronograma preestabelecido.

O processo de produção das informações da pesquisa empírica é uma das etapas mais complexas, o pesquisador deve atentar para a disponibilidade e a flexibilidade do tempo (datas e horários) dos colaboradores, que têm livre adesão ou renúncia, por isso, é necessário

aguardar a disponibilidade de tempo, para que os encontros sejam tranquilos e oportunizem melhor qualidade nas informações.

Os dois primeiros encontros ocorreram num clima de tranquilidade, era bem visível a motivação dos professores para colaborar com a pesquisa. Eles enalteceram o fato de a investigação ser realizada no *campus* do IFPI de São Raimundo Nonato. Foram realizados cinco encontros, que duraram em média 01h20min cada. Szymanski (2004) recomenda que sejam realizados pelo menos dois encontros.

O terceiro, o quarto e o quinto encontros tiveram que serem remarcados por conta da indisponibilidade dos participantes. Todos os encontros foram gravados por dois aparelhos um gravador convencional e um celular a fim de assegurar a captação das informações. Após finalizarmos cada entrevista reflexiva, iniciamos o processo de transcrição, que é complexo e requer muito cuidado para que nada seja perdido. Após a transcrição, iniciamos o processo de análise, por meio da proposta de análise das informações denominada Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), que será apresentada na seção seguinte.

a) Questionário eletrônico: O questionário foi utilizado com o objetivo de realizar uma sondagem dos participantes, conforme os critérios exigidos pelo pesquisador para realização da pesquisa empírica. Justificamos nossa escolha por este instrumento, pois essa é a etapa da pesquisa de levantamento de participantes com possibilidade de colaborar na investigação. A utilização desse instrumento foi considerada pertinente por permitir o rápido acesso a todos os professores do *Campus*.

Para Minayo (2001), o questionário é um instrumento de produção de informações utilizado em sondagens ou inquérito. Por isso, utilizamos essa técnica para mapear colaboradores com o rigor necessário que a pesquisa exige. Andrade (2009) apresenta entendimento semelhante e afirma que o uso do questionário visa identificar opiniões, intenções e expectativas.

Para operacionalização desta etapa da pesquisa, após a geração do questionário *on-line*, pela plataforma “*Google*”, com seis perguntas fechadas, enviamos-lo, por e-mail, para todos os docentes do IFPI *Campus* de São Raimundo Nonato-PI. Do total de 60 profissionais, apenas 10 responderam ao questionário. Desse quantitativo, apenas quatro atendiam aos critérios definidos para esta pesquisa, e, destes, dois concordaram em participar da pesquisa.

b) Entrevista reflexiva: Para a produção das informações com os participantes da pesquisa, utilizamos como instrumento a entrevista com a técnica reflexiva. Justificamos nossa escolha por estar ser uma forma de ouvir o professor a partir de sua realidade, e por

meio da qual é possível revelar seus sentimentos, emoções, seus modos de agir e sentir sobre a EPT. Esse movimento possibilita compreender as significações dos professores acerca da EPT.

Para a escolha desse instrumento, amparamo-nos nas ideias de Szymanski (2004). A autora afirma que a entrevista reflexiva oportuniza interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistado e entrevistador influencia o curso da entrevista e o tipo de informação. Por isso, é importante que ambos estejam em ambiente favorável, o que sugere o mínimo de dois encontros com os participantes. A entrevista reflexiva é marcada pelo diálogo compreensivo, no qual o entrevistador acolhe com respeito a fala do sujeito participante, postura que tende a minimizar a hierarquia e as relações de poder que, porventura, possam vir a surgir durante a situação de entrevista.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “As boas entrevistas em pesquisas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vistas que se destacam pela riqueza de dados [...]”, o que possibilita explicar e interpretar o fenômeno como ele é na realidade, portanto, é suficiente para produzir informações acerca das significações sobre a EPT no Brasil.

A seguir, apresentamos os procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

4 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO PROPOSTA DE ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 87).

Os Núcleos de Significação são uma proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013), que tem como objetivo apreender os sentidos que constituem os discursos dos participantes da pesquisa. Justificamos nossa escolha por esse procedimento de análise, considerando que tal proposta está amparada nos pressupostos do MHD e na PHC e permite, no seu movimento de análise, identificar as medições que determinam os sujeitos como históricos e culturais.

Para que possamos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, mas mediações sociais e históricas que as configuram com unidades dialéticas da fala e do pensamento. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 51).

Por isso, analisar as informações é algo complexo e exige leitura recorrente e atenciosa das informações transcritas, tendo, muitas vezes, que recorrer às gravações das informações para confirmar, garantindo fidedignidade às palavras dos participantes. A análise inicia desde o momento da realização das entrevistas e requer leitura flutuante e recorrente, inclusive, conforme nos alerta Moraes (2003), no processo de análise é necessário:

Desmontagem dos textos que é o processo de unitarização o que implica os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados e estabelecimento de relações denominado de categorização. (MORAES, 2003, p. 191).

No processo de unitarização, encontramos a palavra com significado, que é ponto de partida para prosseguimento da análise, que desencadeia um movimento capaz de explicar as significações sobre a EPT no Brasil.

Para Aguiar *et al.* (2015), a proposta dos Núcleos de Significação foi elaborada como pressuposto metodológico de realização da análise das informações produzidos em pesquisa, o qual objetiva instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de significados e

sentidos produzidos pelo sujeito numa perspectiva histórico-dialética, vislumbrando, assim, a necessária coerência entre o método e os seus procedimentos.

A reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências e alcançarmos o concreto. A análise das informações segue um movimento que inicia pela leitura flutuante com o objetivo de identificar os pré-indicadores, a palavra com significado. Nesse movimento, buscamos, a partir do que foi dito pelo participante, entender aquilo que não foi dito, apreender a fala interior, o pensamento dos participantes, através das repetições ou da reiteração dos temas pelas insinuações não concretizadas. Logo após, os pré-indicadores selecionados são aglutinados por semelhança, complementaridade e contraposição, para elaboração dos indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

O movimento de análise inicia na seleção dos pré-indicadores, logo após a articulação dos pré-indicadores em indicadores mediados pelos conteúdos temáticos e, em seguida, a articulação dos indicadores em Núcleos de Significação.

A seguir, passamos à apresentação dos pré-indicadores selecionados nos relatos dos participantes.

4.1 Os Pré-indicadores: A palavra significada

Esta subseção destaca a seleção dos pré-indicadores como primeiro movimento da análise das informações. É a palavra com significado como ponto de partida. Porém, a palavra não se revela por si só. A palavra é um sistema complexo constituído de uma função semântica e psicológica. “[...] não se trata de ‘palavras estéreis absolutas em si mesmas, mas: palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as contradições histórico-sociais que o constituem” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Os pré-indicadores vão emergindo de temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência, pela sua repetição ou reiteração, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas. Outros pontos geradores de sentidos é quando há interrupção da fala por emergirem sentimentos como alegrias, tristeza, contradições nas palavras, é nesse momento que as significações podem ser evidenciadas, pois, como afirma Vigotski (2009), o pensamento nem sempre se converte em palavras.

A seguir, destacamos os pré-indicadores selecionados nas entrevistas reflexivas dos participantes.

Quadro 3 – Pré-indicadores de Umbuzeiro

01	[...] eu tinha um sonho, eu sonhava entrar na rede federal de educação profissional . Eu queria mudar, porque via na rede federal melhores condições de trabalho e trabalhar aquilo que eu queria para os meus alunos, que eu não conseguia nas demais escolas públicas, [...] no IFPI tem boas condições de trabalho [...] no IFPI, eu tenho condições de fazer meu trabalho, porque as condições permitem [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).
02	[...] Aqui, no IFPI [...] eu tenho recursos dentro da instituição, tem biblioteca que o aluno possa pesquisar, então, a estrutura do IFPI nos oferece grandes possibilidades para fazermos um bom trabalho . [...] Entrevista 1 Umbuzeiro).
03	[...] No IFPI, o salário é um fator motivador. Na outra escola, eu ganhava bem, mas eu não estava mais aguentando trabalhar 55 horas por semana . Então, foi quando eu pensei também na educação profissional. Nas escolas do Estado, quase não desenvolvia projetos ou outras atividades diversificadas, porque eu não tinha tempo. Eu tinha que corrigir mil provas, no mínimo, então, era uma semana que eu não dormia. Eu tinha que fazer isso de madrugada. (Entrevista 1 Umbuzeiro).
04	Quando eu fui ministrar a disciplina de flora e fauna do Piauí, no Curso Técnico Profissional de Guia de Turismo, me questionei como é que essa disciplina vai agregar um valor para esse curso técnico? Como esses alunos devem sair daqui [IFPI]? Vamos preparar esses alunos para o ENEM ou para uma profissão técnica? Mas minha visão ampliou: eu tenho que trabalhar a formação deles [alunos], para serem éticos, questionadores, cidadãos, agentes de transformação . (Entrevista 1 Umbuzeiro).
05	[...] eu acredito que o Instituto Federal consegue formar profissionais pra o mercado de trabalho , profissionais com qualidade. Mas têm outros alunos que não querem somente os cursos técnicos , querem o ensino médio bem feito para ingressarem num curso superior, e negligencia a parte técnica , não quer nem saber. (Entrevista 1 Umbuzeiro).
06	[...] eu nunca imaginava , até então, que eu podia ser professor . Não pensava nisso! Então, quando eu comecei a dar aulas, e com um mês de aulas, os alunos disseram: “Professor você vai ficar o próximo mês?” . Pronto! A partir do momento que os alunos estavam solicitando minha permanência, ali, para mim, foi tudo, foi o que marcou a minha continuidade na educação [...] Entrevista 1 Umbuzeiro).
07	[...] quando entrei pela primeira vez em sala de aula, eu fui todo me tremendo , todo... Todo nervoso sabe, inseguro, mas, aí, esses alunos me cativaram de um jeito que, quando foi no final do período de dois meses, eu não queria mais sair . (Entrevista 1 Umbuzeiro).
08	[...] no início do mês seguinte, os alunos disseram, em peso, que queria que eu continuasse ministrando aulas . A partir daí, eu já comecei a me envolver totalmente com a educação e, a partir daí, eu já estava gostando da escola, eu e comecei a me envolver totalmente com a educação . (Entrevista 1 Umbuzeiro).
09	[...] no ano seguinte, a diretora mandou me chamar na escola e disse: “veja, diga aqui para eles [os alunos] que eu não sou a responsável, porque você não quer ficar aqui. Eles estão todos do lado de fora da escola e dizem que só vão entrar se você vier dar aula para eles ”. [pausa] Eu fico. Esse momento foi muito intenso, emocionante e feliz para mim, os alunos me aplaudiram . Eu continuei, porque fui contratado pela Escola. (Entrevista 1 Umbuzeiro).
10	[...] Tive uma pessoa muito importante na minha vida, meu cunhado . Ele trabalhava no Instituto Federal. Ele dizia: “tu és inteligente, tu te dedicas tanto à escola, faz o concurso do Instituto Federal , lá você pode trabalhar melhor do que na Escola que você está” [...] Então, o meu cunhado me incentivou a fazer o concurso do IFPI . Ele me incentivou muito. [Pausa, emoção] [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).

11	[...] Ele [o cunhado] não foi uma pessoa comum, meu cunhado foi, para mim, um mentor . Então, eu o tinha como irmão mais velho, como uma pessoa de exemplo, de caráter, de uma pessoa guerreira, sabe? Forte, de personalidade forte, assim de me dar uma força e dizer assim: “olhe, você capaz, vou lhe guiar, você é capaz de passar no concurso do Instituto Federal ”. Então, juntou essa força que ele me dava tanto, esses estímulos e as lembranças quando era aluno da Escola Agrotécnica Federal . (Entrevista 1 Umbuzeiro).
12	[...] temos uma equipe de apoio [no IFPI], então, eu tenho apoio da equipe pedagógica, da assistente social [...] e outros setores cada um exercendo o seu papel, um conjunto harmonioso que nos permite a fazer um bom trabalho . [...] Entrevista 1 Umbuzeiro).
13	[...] quando eu trabalhava nas Escolas do Estado de Pernambuco, tinha vontade de modificar, eu vivia uma angústia sozinho , porque eu tentava mudar e não conseguia... [emoção]. Eu fiquei um bom tempo assim, nessa angústia, sozinho, tentando modificar, tentando modificar, mas eu ficava muito no anonimato só comigo mesmo. No Estado, eu estava no fator limite , eu não ia passar daquilo que eu era [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).
14	[...] Depois de certo tempo nessa escola, nos encontros pedagógicos, eu tentava influenciar os outros colegas para que essa realidade pudesse ser mudar [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).
15	Quando foi 2010/2011, isso mesmo, eu estava sobrecarregado de trabalho . O cansaço começou quando minha carga horária de trabalho dobrou em 2010/2011, em função de a escola ser de tempo integral e eu tinha dois vínculos, trabalhava em três turnos, estava cansado . Veja que eu comecei a ministrar aulas desde 1997, então, foi me cansando, eu estava cansado. Eu estava no mesmo ritmo há mais de 13 anos de educação, mais ou menos! Então, começou a ficar cansativo, fiquei exausto com a sobrecarga de trabalho [...] mas não senti vontade de desistir [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).
16	[...] eu trabalho modalidades diferentes : médio integrado, subsequente e superior. Então, para cada modalidade, eu uso metodologias diferenciadas , porque o público-alvo é diferente. Primeira coisa, eu tento me colocar no lugar do aluno. Eu, como aluno, como é que eu aprenderia melhor? Como é que seria mais fácil pra eu compreender? Então, eu tento diversificar as metodologias em sala de aula . Eu levo paródia, música, levo <i>Power Point</i> , aulas práticas em laboratórios. Eu quero que o aluno questione. [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).
17	[...] na Educação profissional, eu tenho que ressignificar a minha prática para aprender junto com eles [alunos]. Então, faço um projeto de pesquisa, extensão e outras tarefas. Quando a gente chega aqui [IFPI] começa a se apropriar do que se tem na instituição, a gente tem o dever de trabalhar em ensino, pesquisa e extensão , e isso tá atrelado a um conhecimento só. [...] Então, pra mim, uma boa prática docente na educação profissional é quando o aluno consegue questionar , problematizar o que está sendo ensinado, ou seja, as novas ideias (Entrevista 1 Umbuzeiro).
18	[...] tudo começou quando fui chamado a ser professor substituto, então, eu não fui professor, porque eu achava que era aquilo que eu queria. Eu fui professor por necessidade, pelo trabalho pra ajudar minha família, eu precisava trabalhar e no local não tinha é, não tinha emprego, então, fui ficando... [...]. (Entrevista 1 Umbuzeiro).
19	[...] Ingressar na docência foi o convite de um amigo, e o pedido dos alunos, juntou também, seguir na docência, o que pesou, além dos alunos, foi que eu precisava de emprego, né, a necessidade . (Entrevista 1 Umbuzeiro).
20	[...] eu gosto da docência , daquilo que eu faço, porque a educação, pra mim, é tudo, aqui (no IFPI), e hoje reflete a minha vida. Então, seria eu abandonar, a minha vida. Então, é a minha vida, eu não me vejo fora da educação. Eu amo a docência [...] [...] Então, eu me sinto muito bem aqui , aqui é meu lugar. (Entrevista 1 Umbuzeiro).
21	[...] Estou muito satisfeito, eu amo meu trabalho [...] (Entrevista 2 – Umbuzeiro).
22	Eu sou professor dedicação exclusiva do IFPI . Nos cursos técnicos e superiores, além disso, eu sou diretor de ensino , além disso, eu trabalho pesquisa e extensão [...] Então, eu tenho liberdade para trabalhar . O nosso <i>campus</i> , ele tem, de certa forma, harmonia, é harmônico. (Entrevista 2 Umbuzeiro).
23	[...] aqui [no IFPI] a formação técnica deve ser integral , isto é não forma o homem apenas para o mercado de trabalho, deve desenvolver no educando o caráter, a personalidade, a visão

	de mundo, da sensibilidade do seu conhecimento científico, ou seja, formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres e capaz de agir para melhorar o contexto de sua realidade local. (Entrevista 3 Umbuzeiro).
24	Compreendo educação profissional como uma educação voltada para os anseios sociais , de modo a agir de forma positiva para o pleno desenvolvimento das atividades intelectuais, sociais, culturais e econômicas dos indivíduos que a compõem. (Entrevista 3 Umbuzeiro).
25	[...] outro detalhe na formação pela Educação Profissional vai além dos aspectos de transmissão de conhecimentos intelectuais específicos, deve haver o desenvolvimento dos aspectos críticos e do protagonismo dos alunos , e a corresponsabilidade dos agentes que participam do processo de ensino-aprendizagem. (Entrevista 3 Umbuzeiro).

Fonte: Entrevistas reflexivas da pesquisa de campo.

Quadro 4 – Pré-indicadores de Algaroba

01	[...] Temos recursos satisfatórios . Claro que, tecnologicamente, a gente precisa melhorar alguns recursos. Temos uma estrutura física boa , recursos materiais, salas de aulas climatizadas, tudo muito limpinho, então, teoricamente, os recursos básicos a gente tem . Então, dá pra fazer um trabalho bacana . A gente tem laboratório, a gente tem transporte para os alunos, visitas técnicas. Então, temos como oferecer um serviço de qualidade para os alunos. Claro que tem limitações, mas é satisfatório. As condições físicas são extremamente positivas [...] nossos alunos têm um suporte imenso , então, isso é ótimo. [...] no Instituto Federal a gente é privilegiado, principalmente por ser de educação básica, em comparação com as escolas do Estado, escolas do Município. É muito diferente, não existe comparação. É outro nível. (Entrevista 1 Algaroba).
02	[...] fiz concurso do IFPI, fui aprovado, mas eu tinha muito receio, justamente por ser para ensino médio técnico , porque eu não tive experiências muito bacanas na educação básica . Mas é isso, tá, eu cheguei, eu vim pro IFPI, foi mais uma questão de oportunidade que eu decidi abraçar! Mas sempre tive o receio de ser professor do ensino médio . (Entrevista 1 Algaroba).
03	[...] bom, ainda não era o que eu sonhava [a docência na EPT], mas eu precisava melhorar de vida. Aí eu pensei numa outra possibilidade, o Instituto Federal. Mas eu sabia o que o IFPI oferta o ensino médio, cursos técnicos e era algo que me assustava [...] (Entrevista 1 - Algaroba).
04	[...] na escola do Estado , na qual eu trabalhava com o ensino médio, foi um período de experiências docentes complicadas e de angústias . Passei por um período, acho que dois anos nessa escola e fui também coordenador pedagógico. Já no último ano de faculdade de Administração, eu decidi, por bem, tentar outro horizonte, que era o curso que eu estava fazendo, me desenvolver naquela área. (Entrevista 1 Algaroba).
05	[...] apesar de a docência ser algo que, no geral, eu gostava, mas era algo eu não me identificava , eu não queria exatamente aquilo pra minha vida, muito menos educação básica . Aí, fiz uma seleção pra um estágio em um banco na minha cidade. Era basicamente um estágio só no contrato, a gente fazia tudo. Foi uma experiência de pressão psicológica, uma experiência mecânica, ter que lidar com dinheiro, ter que lidar com atividades cotidianas e terminou me desmotivando. (Entrevista 1 Algaroba).
06	Permanecer na Educação Profissional tem sido um dilema, porque eu não era o que eu queria, porém, aprendi a gostar . Não era minha meta, não era o meu objetivo [de vida], mas eu realmente aprendi a gostar . Mas estou gostando da educação profissional, mas eu sinto falta da oferta pelo IFPI do curso superior em Administração. Se a gente conseguir trazer um curso superior de Administração para o IFPI, talvez eu consiga me controlar (Entrevista 1 Algaroba).
07	[...] então, a educação profissional não era algo que eu queria , mas era uma oportunidade. Eu entendi que ser professor da Universidade ia demorar um pouquinho . Até porque, geralmente, precisa de doutorado e o Instituto Federal não tem essa exigência. Então, eu optei pelo o Instituto Federal justamente por questão de oportunidade [...]. (Entrevista 1 Algaroba).

08	[...] então, decidi fazer Mestrado, e, depois, tentar doutorado para me inserir na docência do ensino superior. Aí essa foi à meta. Concluí a graduação e fui direto para o mestrado, porque meu foco é ensino superior. Durante o mestrado, eu fiz um estágio na UFPE, o professor orientador me acompanhava, fazia muita exigência. Essa foi uma experiência bacana e meu sonho é ser universitário [...] (Entrevista 1 Algaroba).
09	[...] posso dizer que aqui (no IFPI) é um trabalho que eu não sofro pra vir! Aqui, é supertranquilo , muito pelo contrário: eu sou feliz trabalhando aqui [no IFPI] . (Entrevista 1 Algaroba).
10	[...] quando cheguei aqui [no IFPI] me surpreendi positivamente . Não sei se foi a experiência que colaborou, não sei se é o perfil de aluno, o perfil da instituição, em que o ingresso de alunos se dá por processo seletivo. A minha vivência tem sido muito satisfatória . Claro que a gente tem, na questão de trabalho, uma coisa ou outra, mas com relação à minha prática e vivência no IFPI, estou plenamente satisfeito . (Entrevista 1 Algaroba). [...] Hoje eu não consigo ver pontos negativos na minha prática docente. (Entrevista 1 Algaroba).
11	Em 2007, eu já tinha concluído o mestrado, foi aí que eu comecei a trabalhar na Prefeitura de Cabrobó, eu era auxiliar administrativo . Depois, fui assumir a função de técnico da fiscalização, mas de novo era algo que não me satisfazia. Mas eu precisava trabalhar , nesse mesmo período, fui convidado pra trabalhar numa faculdade privada na cidade vizinha, como professor substituto , então, eu me dividia entre as duas cidades vizinhas, em Salgueiro e a outra no Belém do São Francisco-PE, cada uma fica a uma hora, então, três dias da semana eu ia pra uma cidade e dois dias eu ia pra outra, ia e voltava, ia e voltava, todo dia trabalhava na Prefeitura, basicamente, até vir o concurso e aí abandonei tudo e vim pra cá (IFPI). (Entrevista 1 Algaroba).
12	[...] então, a educação profissional não era algo que eu queria, mas era uma oportunidade. Eu entendi que ser professor da universidade ia demorar um pouquinho. Até porque, geralmente, precisa de doutorado e o Instituto Federal não tem essa exigência. Então, eu optei pelo o Instituto Federal justamente por questão de oportunidade, pois surgiram vários concursos nos Institutos Federais no período que eu estava já no mestrado. Então, decidi por focar em apenas um, que foi esse aqui do IFPI de São Raimundo Nonato [...]. (Entrevista 1 Algaroba).
13	[...] os alunos do IFPI têm todo um suporte , além da sala de aula, tem o setor de psicologia, no setor pedagógico, tem assistência social, setor de saúde, atendimento extraclasse. Então, tem uma série de coisas que terminam dando a base pra eles para uma boa formação [os alunos]. (Entrevista 1 Algaroba).
14	[...] a formação profissional, eu acho que é mais efetiva , que já é algo que a gente consegue trazer pra prática e que, teoricamente, eles já podem aplicar, instantaneamente . Eu posso ter um emprego e aplicar aqueles conhecimentos, eles já podem estar estudando e trabalhando. Ou também podem abrir seu próprio negócio. Então, é algo imediato . (Entrevista 1 Algaroba).
15	[...] os alunos do IFPI conseguem ter uma boa formação prática , e sair daqui para o mercado de trabalho . Eu acho que aqui tem toda uma estrutura e todo um suporte que se o aluno se dedica, ele sai preparado para o mercado de trabalho [...] São conhecimentos necessários para a prática profissional para executar uma tarefa. São conhecimentos que eles conseguem aplicar na vida pessoal, ou aplicar no serviço público ou privado [...] Então, eles saem daqui [do IFPI] com um diferencial imenso. (Entrevista 1 Algaroba).
16	[...] Então, são conhecimentos profissionais que realmente você consegue aplicar no dia a dia e colocar em prática . São competências que o mercado exige . Então, é essencialmente algo que você vê que tem utilidade , que pode aplicar em qualquer espaço , independente do porte empresa. (Entrevista 1 Algaroba).
17	[...] São conhecimentos práticos , porque a educação profissional tem que ser prática e imediatista , mais que a formação subjetiva, propedêutica, então, é algo mais que a gente espera resultado . Fazendo o curso técnico, ele [o aluno] pode trabalhar logo . Então, se

	aparecer oportunidades de trabalho, acho que o estudante sai muito preparado . (Entrevista 1 Algaroba).
18	Bem, eu não tenho um conhecimento histórico a respeito do ensino profissionalizante, aprofundado, mas pela minha experiência aqui no Instituto Federal e pelo projeto pedagógico , pelo cuidado que a gente tem na relação com os estudantes, a questão da formação humana e profissional, eu acho que a gente avançou muito, porque é uma formação muito mais do que os antigos cursos profissionalizantes que eu até fiz. (Entrevista 2 Algaroba).
19	O ensino que gente oferece no Instituto Federal é muito mais completo , eu acredito, a gente visa à formação de um profissional, claro, com conhecimento técnico que realmente é necessário para uma tarefa, para execução da prática profissional, mas a gente também se preocupa em dar uma formação cidadã , a gente também se preocupa com valores da pessoa humana, que também são necessários. (Entrevista 2 Algaroba).
20	Então, eu acredito num panorama mais amplo de formação no IFPI do que , por exemplo, os cursos profissionais que eu fiz quando estava no ensino médio , claro que não foi pelo Instituto Federal, obviamente, até, porque o Instituto Federal é uma iniciativa muito recente, mas que eu acredito na amplitude e complexidade do ensino que a gente tem hoje [no IFPI] e creio que não foi construído do dia pra noite, mas fruto de muito trabalho, muito estudo. (Entrevista 2 Algaroba).
21	Quando eu me inseri na educação profissional, aqui no Instituto Federal, eu só tinha experiência docente com o ensino básico, tradicional, ensino fundamental e médio, e educação superior, e eu tinha uma visão um tanto quanto muito mecânica da educação profissionalizante, do ensino técnico , e eu pude perceber que, quando eu cheguei aqui, que não é exatamente isso, como eu falei anteriormente: mas a gente tem uma preocupação muito grande com a formação humana, com a formação cidadã dos nossos estudantes. Então, claro, a gente acredita muito na qualidade do ensino técnico , e acredita também na formação humana de nossos estudantes, e na formação cidadã . (Entrevista 2 Algaroba).
22	Então, eu ressignifiquei a imagem do que eu tinha do ensino técnico como algo mecânico , como algo estritamente voltado para um perfil estritamente técnico, para uma visão mais ampla e mais complexa de profissional, que é um profissional essencialmente completo , porque a gente não tem como dissociar um profissional do seu lado cidadão , do seu lado humano , do seu lado ético . E eu achava que não, por determinismo meu, mas eu vi que, realmente, aqui a gente consegue oferecer, ou a gente pelo menos busca oferecer essa formação aos nossos estudantes. (Entrevista 2 Algaroba).
23	Então, eu ressignifiquei a imagem do que eu tinha do ensino técnico como algo mecânico, como algo estritamente voltado para um perfil estritamente técnico, para uma visão mais ampla e mais complexa de profissional, que é um profissional essencialmente completo, porque a gente não tem como dissociar um profissional do seu lado cidadão, do seu lado humano, do seu lado ético. E eu achava que não, por determinismo meu, mas eu vi que, realmente, aqui a gente consegue oferecer, ou a gente pelo menos busca oferecer, essa formação aos nossos estudantes, e, claro, com certeza, é estritamente necessária à formação técnica também, que são esses profissionais que vão estar no mercado de trabalho com um ano e meio de formação. (Entrevista 2 Algaroba).
24	O ensino técnico é bem diferente do ensino superior, que a gente tem quatro anos, que o estudante já entra ciente disso, o perfil do ensino técnico é essencialmente imediatista , tanto que a gente geralmente tem problema de evasão, porque é um estudante que entra e que ele pode sair a qualquer momento. Então, a gente tem que dar um aparato pra ele se sentir realmente amparado e que o ensino realmente tá servindo, tá trazendo algum retorno. Por isso, que eu me refiro ao ensino técnico como algo ou ao ensino profissionalizante como algo essencialmente técnico e que precisa ser prático , porque, para o aluno, precisa realmente ter uma utilidade , sobretudo na modalidade subsequente e concomitante, que eles [os alunos], que já concluíram o ensino médio e que estão chegando para fazer o subsequente de maneira imediata, então, a gente também precisa se preocupar com isso. (Entrevista 2 Algaroba).

25	[...] Na Educação profissional , é essencialmente um conhecimento mais prático do que o ensino superior. A gente precisa de um conhecimento mais imediatista , a gente precisa de respostas mais rápidas para dar ao nosso estudante que tá ávido pra entrar no mercado. Então, precisamos, realmente precisa fazer isso [...] (Entrevista 2 Algaroba).
26	[...] mas a gente não dissocia a formação humana da formação cidadã dos nossos estudantes , até porque é um profissional que vai para mercado, que vai lidar com pessoas, que vai lidar com o futuro das pessoas , que vai trabalhar em empresas. Então, essencialmente, a gente precisa se preocupar com todas as grandezas da formação dele, mas é um ensino que precisa ser mais rápido , mas por ser rápido não significa que vai ser essencialmente mecânico, e a gente também se preocupa com a outra dimensão, que é a humana . (Entrevista 2 Algaroba).
27	A Educação Profissional deve formar profissional a partir de um currículo que envolva a realidade social da comunidade, para promover intervenções na sociedade . Para tanto, deve haver uma correlação entre o que se ensina com o contexto social, e também deve envolver a pesquisa e a extensão, claro, dentro de uma perspectiva técnica/orientada. (Entrevista 2 Algaroba).

Fonte: Entrevistas reflexivas da pesquisa de campo

4.2 Da articulação dos pré-indicadores à articulação em Indicadores

Esta subseção se constitui o segundo movimento da proposta de análise de dados, denominada indicadores, que é resultante do movimento dialético de articulação dos pré-indicadores. Dessa forma, este movimento possibilita “[...] alcançar um nível de abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelos sujeitos” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 67).

Para os mesmos autores, é um movimento dialético de sistematização dos indicadores, que a dimensão empírica vai sendo superada pela dimensão concreta. Aguiar *et al.* (2015) afirmam que a análise só tem sentido porque o concreto se apresenta de maneira sintética e é fundamental a busca da articulação parte/todo. Assim a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse, o que exige coerência com o referencial teórico-metodológico, visando apreender as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil.

A seguir, apresentamos a sistematização dos indicadores de Umbuzeiro e Algaroba.

Quadro 5 – Indicadores de Umbuzeiro e Algaroba:

INDICADOR: Motivos para o ingresso na docência

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMATICOS
[...] tudo começou quando fui chamado a ser professor substituto, então, eu não fui professor, porque eu achava que era aquilo que eu queria. Eu fui professor por necessidade, pelo trabalho pra ajudar minha família, eu precisava trabalhar e no local não tinha é, não tinha emprego, então, fui ficando... [...]. (Entrevista 1 Umbuzeiro).	O ingresso na docência se dá pela necessidade de ajudar a família
[...] Ingressar na docência foi o convite de um amigo, e o pedido dos alunos, juntou também seguir na docência o que pesou além dos alunos, foi que eu precisava de emprego, né, a necessidade. (Entrevista 1 Umbuzeiro).	Necessidade de emprego
Em 2007, eu já tinha concluído o mestrado, foi aí que eu comecei a trabalhar na Prefeitura de Cabrobó, eu era auxiliar administrativo. Depois, fui assumir a função de técnico da fiscalização, mas de novo era algo que não me satisfazia. Mas eu precisava trabalhar, nesse mesmo período fui convidado pra trabalhar numa faculdade privada na cidade vizinha como professor substituto, então, eu me dividia entre as duas cidades vizinhas, em Salgueiro e a outra no Belém do São Francisco-PE, cada uma fica a uma hora, então, três dias da semana eu ia pra uma cidade e dois dias eu ia pra outra, ia e voltava, ia e voltava, todo dia trabalhava na Prefeitura, basicamente, até vir o concurso e, aí, abandonei e tudo e vim pra cá [IFPI] (Entrevista 1 Algaroba).	Necessidade de emprego
[...] então, a educação profissional não era algo que eu queria, mas era uma oportunidade. Eu entendi que ser professor da universidade ia demorar um pouquinho. Até porque, geralmente, precisa de doutorado e o Instituto Federal não tem essa exigência. Então, eu optei pelo o Instituto Federal justamente por questão de oportunidade, pois surgiram vários concursos nos Institutos Federais no período que eu estava já no mestrado. Então, decidi por focar em apenas um, que foi esse aqui do IFPI de São Raimundo Nonato [...].	Opção pelo IFPI por questão de oportunidade de melhorar de vida
[...] bom, ainda não era o que eu sonhava [a docência na EPT], mas eu precisava melhorar de vida. Aí eu pensei numa outra possibilidade, o Instituto Federal. Mas eu sabia o que o IFPI oferta com o ensino médio, cursos técnicos e era algo que me assustava [...]. (Entrevista 1 - Algaroba).	O ingresso no IFPI como possibilidade de melhorar de vida

INDICADOR: As condições de trabalho determinando o ingresso e a permanência na docência da EPT

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMATICOS
[...] eu tinha um sonho, eu sonhava entrar na rede federal de educação profissional. Eu queria mudar, porque via na rede federal melhores condições de trabalho e trabalhar aquilo que eu queria para os meus alunos, que eu não conseguia nas demais escolas públicas, [...] no IFPI tem boas condições de trabalho [...]. no IFPI, eu tenho condições de fazer meu trabalho, porque as condições permitem [...]. (Entrevista 1 Umbuzeiro).	O sonho de entrar no IFPI em razão das boas condições de trabalho
[...] Aqui no IFPI [...] eu tenho recursos dentro da instituição, tem biblioteca que o aluno possa pesquisar, então, a estrutura do IFPI nos oferece grandes possibilidades para fazermos um bom trabalho. [...] Entrevista 1 Umbuzeiro).	A estrutura física do IFPI possibilita ao professor realizar um bom trabalho

<p>Eu sou professor dedicação exclusiva do IFPI. Nos cursos técnicos e superiores, além disso, eu sou diretor de ensino, além disso, eu trabalho pesquisa e extensão [...] Então, eu tenho liberdade para trabalhar. O nosso <i>campus</i>, ele tem, de certa forma, harmonia, é harmônico. (Entrevista 2 Umbuzeiro).</p>	<p>Possibilidade de trabalhar o ensino, pesquisa, extensão e na gestão no IFPI.</p>
<p>[...] No IFPI, o salário é um fator motivador. Na outra escola, eu ganhava bem, mas eu não estava mais aguentando trabalhar 55 horas por semana. Então, foi quando eu pensei também na educação profissional. Nas escolas do Estado, quase não desenvolvia projetos ou outras atividades diversificadas, porque eu não tinha tempo. Eu tinha que corrigir mil provas, no mínimo, então, era uma semana que eu não dormia. Eu tinha que fazer isso de madrugada. (Entrevista 1 Umbuzeiro).</p>	<p>As condições de trabalho nas escolas da rede estadual não eram favoráveis à permanência do professor na docência.</p>
<p>[...] Temos recursos satisfatórios. Claro que, tecnologicamente, a gente precisa melhorar alguns recursos. Temos uma estrutura física boa, recursos materiais, salas de aulas climatizadas, tudo muito limpinho, então, teoricamente, os recursos básicos a gente tem. Então, dá pra fazer um trabalho bacana. A gente tem laboratório, a gente tem transporte para os alunos, visitas técnicas. Então, temos como oferecer um serviço de qualidade para os alunos. Claro que tem limitações, mas é satisfatório. As condições físicas são extremamente positivas [...] ossos alunos têm um suporte imenso, então, isso é ótimo. [...] no Instituto Federal a gente é privilegiado, principalmente por ser de educação básica, em comparação com as escolas do Estado, escolas do Município. É muito diferente, não existe comparação. É outro nível. (Entrevista 1 Algaroba).</p>	<p>A estrutura física do IFPI é satisfatória para realização de um bom trabalho.</p>
<p>[...] os alunos do IFPI têm todo um suporte, além da sala de aula, tem o setor de psicologia, no setor pedagógico, tem assistência social, setor de saúde, atendimento extraclasse. Então, tem uma série de coisas que terminam dando a base pra eles [os alunos] para uma boa formação. (Entrevista 1 Algaroba).</p>	<p>O suporte oferecido ao aluno no IFPI é base para uma boa formação.</p>

INDICADOR: As relações afetivas medeiam o ingresso e a permanência na docência

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMATICOS
<p>[...] eu nunca imaginava, até então, que eu podia ser professor. Não pensava nisso! Então, quando eu comecei a dar aulas, e com um mês de aulas os alunos disseram: “Professor, você vai ficar o próximo mês?”. Pronto! A partir do momento que os alunos estavam solicitando minha permanência, ali, para mim, foi tudo, foi o que marcou a minha continuidade na educação [...] Entrevista 1 Umbuzeiro).</p>	<p>As relações com os alunos foram importantes para continuar na docência.</p>
<p>[...] quando entrei pela primeira vez em sala de aula, eu fui todo me tremendo, todo... Todo nervoso sabe, inseguro, mas aí esses alunos me cativaram de um jeito que, quando foi no final do período de dois meses, eu não queria mais sair. (Entrevista 1 Luís)</p>	<p>As relações com os alunos foram importantes para continuar na docência.</p>
<p>[...] no início do mês seguinte, os alunos disseram em peso que queria que eu continuasse ministrando aulas. A partir daí, eu já comecei a me envolver totalmente com a educação e, a partir daí, eu já estava gostando da escola, eu comecei a me envolver totalmente com a educação. (Entrevista 1 Umbuzeiro).</p>	<p>As relações com os alunos foram importantes para continuar na docência.</p>
<p>[...] no ano seguinte, a diretora mandou me chamar na escola e disse: “Umbuzeiro, veja, diga aqui para eles [os alunos] que eu não sou a</p>	<p>As relações com os alunos foram</p>

responsável, porque você não quer ficar aqui. Eles estão todos do lado de fora da escola e dizem que só vão entrar se você vier dar aula para eles ". [pausa] Eu fico. Esse momento foi muito intenso, emocionante e feliz para mim, os alunos me aplaudiram. Eu continuei, porque fui contratado pela Escola. (Entrevista 1 Umbuzeiro).	importantes para continuar na docência.
[...] Tive uma pessoa muito importante na minha vida, meu cunhado. Ele trabalhava no Instituto Federal. Ele dizia: "tu és inteligente, tu te dedicas tanto à escola, faz o concurso do Instituto Federal , lá você pode trabalhar melhor do que na Escola que você está [...]". Então, o meu cunhado me incentivou a fazer o concurso do IFPI. Ele me incentivou muito. [Pausa, emoção] [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).	O cunhado incentivando o ingresso no IFPI
[...] Ele [o cunhado] não foi uma pessoa comum, meu cunhado foi, para mim, um mentor. Então, eu o tinha como irmão mais velho, como uma pessoa de exemplo, de caráter, de uma pessoa guerreira, sabe? Forte, de personalidade forte, assim de me dar uma força e dizer assim, olhe você é capaz, vou lhe guiar, você é capaz de passar no concurso do Instituto Federal. Então, juntou essa força que ele me dava tanto, esses estímulos e as lembranças quando era aluno da Escola Agrotécnica Federal. (Entrevista 1 Umbuzeiro).	O cunhado incentivando o ingresso no IFPI

INDICADOR: A não identificação com a docência na Educação Profissional e Tecnológica medeia o mal-estar docente

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMATICOS
[...] fiz concurso do IFPI, fui aprovado, mas eu tinha muito receio, justamente por ser para ensino médio técnico , porque eu não tive experiências muito bacanas na educação básica. Mas é isso, tá, eu cheguei, eu vim pro IFPI foi mais uma questão de oportunidade que eu decidi abraçar! Mas sempre tive o receio de ser professor do ensino médio. (Entrevista 1 Algaroba).	As experiências anteriores na educação básica geraram receio no professor do ensino médio técnico
[...] bom, ainda não era o que eu sonhava [a docência na EPT], mas eu precisava melhorar de vida. Aí, eu pensei numa outra possibilidade, o Instituto Federal. Mas eu sabia o que o IFPI oferta o ensino médio, cursos técnicos e era algo que me assustava [...] (Entrevista 1 Algaroba).	O professor não queria ser docente do ensino médio
[...] na escola do Estado , na qual eu trabalhava com o ensino médio, foi um período de experiências docentes complicadas e de angústias. Passei por um período, acho que dois anos, nessa escola e fui também coordenador pedagógico. Já no último ano de faculdade de Administração, eu decidi, por bem, tentar outro horizonte, que era o curso que eu estava fazendo, me desenvolver naquela área. (Entrevista 1 Algaroba).	A experiência do professor na escola do Estado é marcada por angústias
[...] apesar de a docência ser algo que, no geral, eu gostava, mas era algo eu não me identificava , eu não queria exatamente aquilo pra minha vida, muito menos educação básica. Aí, fiz uma seleção pra um estágio em um banco na minha cidade. Era basicamente um estágio só no contrato, a gente fazia tudo. Foi uma experiência de pressão psicológica, uma experiência mecânica, ter que lidar com dinheiro, ter que lidar com atividades cotidianas e terminou me desmotivando. (Entrevista 1 Algaroba).	O professor não se identificava com a docência na educação básica do Estado
Permanecer na Educação Profissional tem sido um dilema, porque eu não era o que eu queria, porém, aprendi a gostar. Não era minha a meta, não era o meu objetivo [de vida], mas eu realmente aprendi a gostar. Mas estou gostando da educação profissional, mas eu sinto falta da oferta pelo	Dilema de permanecer como docente da Educação

IFPI do curso superior em Administração. Se a gente conseguir trazer um curso superior de Administração para o IFPI, talvez eu consiga me controlar (Entrevista 1 Algaroba).	Profissional e Tecnológica
[...] então, a educação profissional, não era algo que eu queria , mas era uma oportunidade. Eu entendi que ser professor da Universidade ia demorar um pouquinho . Até porque, geralmente, precisa de doutorado e o Instituto Federal não tem essa exigência. Então, eu optei pelo Instituto Federal justamente por questão de oportunidade [...].(Entrevista 1 Algaroba).	A opção pelo IFPI, porque não tinha condições de ser docente da universidade naquele momento.
[...] então, decidi fazer Mestrado, e depois tentar doutorado para me inserir na docência do ensino superior. Aí, essa foi à meta. Concluí a graduação e fui direto para o mestrado., porque meu foco é ensino superior. Durante o mestrado, eu fiz um estágio na UFPE, o professor orientador me acompanhava, fazia muita exigência. Essa foi uma experiência bacana e meu sonho é ser professor universitário [...] (Entrevista 1 Algaroba).	O sonho de ser professor universitário

INDICADOR: A Educação Profissional e Tecnológica no IFPI: entre a formação integral e formação tecnicista

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMATICOS
Quando eu fui ministrar a disciplina de flora e fauna do Piauí, no Curso Técnico Profissional de Guia de Turismo, me questionei como é que essa disciplina vai agregar um valor para esse curso técnico? Como esses alunos devem sair daqui [IFPI]? Vamos preparar esses alunos para o ENEM ou para uma profissão técnica? Mas minha visão ampliou: eu tenho que trabalhar a formação deles [alunos], para serem éticos, questionadores, cidadãos, agentes de transformação. (Entrevista 1 Umbuzeiro).	A preocupação com a formação integral do aluno no IFPI
[...] eu acredito que o Instituto Federal consegue formar profissionais pra o mercado de trabalho , profissionais com qualidade. Mas têm outros alunos que não querem somente os cursos técnicos , querem o ensino médio bem feito para ingressarem num curso superior, e negligencia a parte técnica , não quer nem saber. (Entrevista 1 Umbuzeiro).	O IFPI forma para o mercado de trabalho, mas há alunos para os quais o foco é o ensino superior.
Compreendo educação profissional como uma educação voltada para os anseios sociais , de modo a agir de forma positiva para o pleno desenvolvimento das atividades intelectuais, sociais, culturais e econômicas dos indivíduos que a compõem. (Entrevista 3 Umbuzeiro).	A Educação profissional e Tecnológica voltada para as necessidades sociais.
[...] aqui [no IFPI] a formação técnica deve ser integral , isto é, não forma o homem apenas para o mercado de trabalho, deve desenvolver no educando o caráter, a personalidade, a visão de mundo, da sensibilidade do seu conhecimento científico, ou seja, formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres e capaz de agir para melhorar o contexto de sua realidade local. (Entrevista 3 Umbuzeiro).	Formação técnica dever ser integral
[...] outro detalhe na formação pela Educação Profissional vai além dos aspectos de transmissão de conhecimentos intelectuais específicos deve haver o desenvolvimento dos aspectos críticos e do protagonismo dos alunos , e a corresponsabilidade dos agentes que participam do processo de ensino-aprendizagem. (Entrevista 3 Umbuzeiro).	Formação na EPT para além dos conteúdos técnicos
[...] a formação profissional, eu acho que é mais efetiva , que já é algo que a gente consegue trazer pra prática e que, teoricamente, eles já podem	EPT é efetiva e de imediata aplicação.

<p>aplicar, instantaneamente. Eu posso ter um emprego e aplicar aqueles conhecimentos, eles já podem estar estudando e trabalhando. Ou também podem abrir seu próprio negócio. Então, é algo imediato. (Entrevista 1 Algaroba).</p>	
<p>[...] os alunos do IFPI conseguem ter uma boa formação prática, e sai daqui para o mercado de trabalho. Eu acho que aqui tem toda uma estrutura e todo um suporte que se o aluno se dedica ele sai preparado para o mercado de trabalho [...] São conhecimentos necessários para a prática profissional, para executar uma tarefa. São conhecimentos que eles conseguem aplicar na vida pessoal, ou aplicar no serviço público ou privado [...]. Então, eles saem daqui [do IFPI] com um diferencial imenso. (Entrevista 1 Algaroba).</p>	<p>EPT é formação para o mercado de trabalho.</p>
<p>[...] Então, são conhecimentos profissionais que realmente você consegue aplicar no dia a dia e colocar em prática. São competências que o mercado exige. Então, é essencialmente algo que você vê que tem utilidade, que pode aplicar em qualquer espaço, independente do porte da empresa. (Entrevista 1 Algaroba).</p>	<p>EPT ensina conhecimentos profissionais e competências que o mercado exige.</p>
<p>[...] São conhecimentos práticos, porque a educação profissional tem que ser prática e imediatista, mais que a formação subjetiva, propedêutica, então, é algo mais que a gente espera resultado. Fazendo o curso técnico ele [o aluno] pode trabalhar logo. Então, se aparecer oportunidades de trabalho, acho que o estudante sai muito preparado. (Entrevista 1 Algaroba).</p>	<p>EPT é prática e imediatista.</p>
<p>Bem, eu não tenho um conhecimento histórico a respeito do ensino profissionalizante, aprofundado, mas pela minha experiência aqui no Instituto Federal e pelo projeto pedagógico, pelo cuidado que a gente tem na relação com os estudantes, a questão da formação humana e profissional, eu acho que a gente avançou muito, porque é uma formação muito mais do que os antigos cursos profissionalizantes que eu até fiz. (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>A compreensão de que, com os Institutos Federais, a EPT avançou na formação técnica e humana.</p>
<p>O ensino que a gente oferece no Instituto Federal é muito mais completo, eu acredito, a gente visa à formação de um profissional, claro, com conhecimento técnico, que realmente é necessário para uma tarefa, para execução da prática profissional, mas a gente também se preocupa em dar uma formação cidadã, a gente também se preocupa com valores da pessoa humana, que também são necessários. (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>O ensino no IFPI forma para execução da prática profissional, mas também tem formação cidadã.</p>
<p>Então, eu acredito num panorama mais amplo de formação no IFPI do que, por exemplo, os cursos profissionais que eu fiz quando estava no ensino médio, claro que não foi pelo Instituto Federal, obviamente, até porque o Instituto Federal é uma iniciativa muito recente, mas que eu acredito na amplitude e complexidade do ensino que a gente tem hoje, [no IFPI] e creio que não foi construído do dia pra noite, mas fruto de muito trabalho, muito estudo. (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>A crença na formação ampla no IFPI.</p>
<p>Quando eu me inseri na educação profissional, aqui no Instituto Federal, eu só tinha experiência docente com o ensino básico, tradicional, ensino fundamental e médio, e educação superior, e eu tinha uma visão um tanto quanto muito mecânica da educação profissionalizante, do ensino técnico, e eu pude perceber que, quando eu cheguei aqui, que não é exatamente isso, como eu falei anteriormente: mas a gente tem uma preocupação muito grande com a formação humana, com a formação cidadã dos nossos estudantes. Então, claro, a gente acredita muito na qualidade do ensino técnico, e acredita também na formação humana de nossos estudantes, e na formação cidadã. (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>A visão mecanicista da educação profissionalizante é superada no IFPI com a preocupação pela formação cidadã.</p>

<p>Então, eu ressignifiquei a imagem do que eu tinha do ensino técnico como algo mecânico, como algo estritamente voltado para um perfil estritamente técnico, para uma visão mais ampla e mais complexa de profissional, que é um profissional essencialmente completo, porque a gente não tem como dissociar um profissional do seu lado cidadão, do seu lado humano, do seu lado ético. E eu achava que não, por determinismo meu, mas eu vi que, realmente, aqui a gente consegue oferecer, ou a gente pelo menos busca oferecer essa formação aos nossos estudantes. (Entrevista 2 Algaroba),</p>	<p>A visão modifica sua visão acerca do ensino técnico para uma formação cidadã, humana e ética.</p>
<p>Então, eu ressignifiquei a imagem do que eu tinha do ensino técnico como algo mecânico, como algo estritamente voltado para um perfil estritamente técnico, para uma visão mais ampla e mais complexa de profissional, que é um profissional essencialmente completo, porque a gente não tem como dissociar um profissional do seu lado cidadão, do seu lado humano, do seu lado ético. E eu achava que não, por determinismo meu, mas eu vi que realmente aqui a gente consegue oferecer, ou a gente pelo menos busca oferecer essa formação aos nossos estudantes, e, claro, com certeza, é estritamente necessária à formação técnica também, que são esses profissionais que vão estar no mercado de trabalho com um ano e meio de formação. (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>A formação técnica é estritamente necessária para inserção dos alunos mercado de trabalho.</p>
<p>O ensino técnico é bem diferente do ensino superior, que a gente tem quatro anos, que o estudante já entra ciente disso, o perfil do ensino técnico é essencialmente imediatista, tanto que a gente geralmente tem problema de evasão, porque é um estudante que entra e que ele pode sair a qualquer momento. Então, a gente tem que dar um aparato pra ele se sentir realmente amparado e que o ensino realmente tá servindo, tá trazendo algum retorno. Por isso que eu me refiro ao ensino técnico como algo ou o ensino profissionalizante como algo essencialmente técnico e que precisa ser prático, porque, para o aluno, precisa, realmente, ter uma utilidade, sobretudo na modalidade subsequente e concomitante, que eles [os alunos] que já concluíram o ensino médio e que estão chegando para fazer o subsequente de maneira imediata, então, a gente também precisa se preocupar com isso. (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>O ensino técnico é essencialmente imediatista, prático e utilitário.</p>
<p>[...] Na Educação profissional, é essencialmente um conhecimento mais prático do que o ensino superior. A gente precisa de um conhecimento mais imediatista, a gente precisa de respostas mais rápidas para dar ao nosso estudante que tá ávido pra entrar no mercado. Então, precisamos, realmente precisa fazer isso [...] (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>Na educação profissional, o conhecimento é prático, para o mercado de trabalho.</p>
<p>[...] mas a gente não dissocia a formação humana da formação cidadã dos nossos estudantes, até porque é um profissional que vai para mercado, que vai lidar com pessoas, que vai lidar com o futuro das pessoas, que vai trabalhar em empresas. Então, essencialmente, a gente precisa se preocupar com todas as grandezas da formação dele, mas é um ensino que precisa ser mais rápido, mas por ser rápido não significa que vai ser essencialmente mecânico, e a gente também se preocupa com a outra dimensão que é a humana. (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>A preocupação com a formação humana e cidadã dos estudantes.</p>
<p>A Educação Profissional deve formar profissional a partir de um currículo que envolva a realidade social da comunidade, para promover intervenções na sociedade. Para tanto, deve haver uma correlação entre o que se ensina com o contexto social, e também deve envolver a pesquisa e a extensão, claro, dentro de uma perspectiva técnica/orientada. (Entrevista 2 Algaroba).</p>	<p>A EPT deve formar profissionais para intervir na sociedade.</p>

INDICADOR: A prática pedagógica na EPT está relacionada com a modalidade de ensino

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMATICOS
[...] eu trabalho modalidades diferentes : médio integrado, subsequente e superior. Então, para cada modalidade, eu uso metodologias diferenciadas , porque o público-alvo é diferente. Primeira coisa, eu tento me colocar no lugar do aluno. Eu, como aluno, como é que eu aprenderia melhor? Como é que seria mais fácil pra eu compreender? Então, eu tento diversificar as metodologias em sala de aula . Eu levo paródia, música, levo <i>Power Point</i> , aulas práticas em laboratórios. Eu quero que o aluno questione. [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).	O uso de metodologias diferenciadas.
[...] na Educação profissional, eu tenho que ressignificar a minha prática para aprender junto com eles [alunos]. Então, faço um projeto de pesquisa, extensão e outras tarefas. Quando a gente chega aqui [IFPI] começa a se apropriar do que se tem na instituição, a gente tem o dever de trabalhar em ensino, pesquisa e extensão , e isso tá atrelado a um conhecimento só. [...] Então, pra mim, uma boa prática docente na educação profissional é quando o aluno consegue questionar , problematizar o que está sendo ensinado , ou seja, as novas ideias (Entrevista 1 Umbuzeiro).	O professor compreende sua prática em função do ensino, pesquisa e extensão e quando o questiona o que está sendo ensinado.

INDICADOR: As condições de trabalho medeiam sentimentos de mal-estar e bem-estar na docência

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMATICOS
[...] temos uma equipe de apoio [no IFPI], então, eu tenho apoio da equipe pedagógica, da assistente social [...] e outros setores cada um exercendo o seu papel, um conjunto harmonioso que nos permite fazer um bom trabalho . [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro)	O trabalho em equipe no IFPI gera sentimento de bem-estar.
[...] eu gosto da docência , daquilo que eu faço, porque a educação, pra mim, é tudo, aqui (no IFPI), e hoje reflete a minha vida. Então, seria eu abandonar a minha vida. Então, é a minha vida, eu não me vejo fora da educação. Eu amo a docência [...] [...] Então, eu me sinto muito bem aqui , aqui é meu lugar. (Entrevista 1 Umbuzeiro). [...] Estou muito satisfeito, eu amo meu trabalho [...] (Entrevista 2 Umbuzeiro)	Gosto e satisfação pela docência.
[...] quando eu trabalhava nas escolas do Estado de Pernambuco, tinha vontade de modificar, eu vivia uma angústia sozinho , porque eu tentava mudar e não conseguia... [emoção]. Eu fiquei um bom tempo assim, nessa angústia, sozinho, tentando modificar, tentando modificar, mas eu ficava muito no anonimato só comigo mesmo. No Estado, eu estava no fator limite , eu não ia passar daquilo que eu era [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).	A angústia do professor diante realidade da escola do Estado.
[...] Depois de certo tempo nessa escola, nos encontros pedagógicos, eu tentava influenciar os outros colegas para que essa realidade pudesse ser mudada [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).	O professor tenta influenciar outros colegas para mudar a realidade da escola.
Quando foi 2010/2011, isso mesmo, eu estava sobrecarregado de trabalho . O cansaço começou quando minha carga horária de trabalho dobrou em 2010/2011, em função de a escola ser de tempo integral e eu tinha dois	A sobrecarga de trabalho gera cansaço.

<p>vínculos, trabalhava em três turnos, estava cansado. Veja que eu comecei a ministrar aulas desde 1997, então, foi me cansando, eu estava cansado. Eu estava no mesmo ritmo há mais de 13 anos de educação, mais ou menos! Então, começou a ficar cansativo, fiquei exausto com a sobrecarga de trabalho [...] mas, não senti vontade de desistir [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).</p>	
<p>[...] posso dizer que aqui [no IFPI] é um trabalho que eu não sofro pra vir! Aqui, é supertranquilo, muito pelo contrário: eu sou feliz trabalhando aqui [no IFPI]. (Entrevista 1 Algaroba).</p>	<p>O professor sente-se feliz trabalhando no IFPI.</p>
<p>[...] quando cheguei aqui [no IFPI], me surpreendi positivamente. Não sei se foi a experiência que colaborou, não sei se é o perfil de aluno, o perfil da instituição, em que o ingresso de alunos se dá por processo seletivo. A minha vivência tem sido muito satisfatória, Claro que a gente tem na questão de trabalho uma coisa ou outra, mas com relação à minha prática e vivência no IFPI estou plenamente satisfeito. (Entrevista 1 Algaroba). [...] Hoje eu não consigo ver pontos negativos na minha prática docente. (Entrevista 1 Algaroba).</p>	<p>A prática e a vivência no IFPI é fonte de satisfação.</p>

Fonte: Entrevistas reflexivas da pesquisa de campo.

4.3 Da articulação em indicadores em Núcleos de Significação

Esta subseção constitui o processo de articulação dialética dos indicadores em Núcleos de Significação. O procedimento é uma síntese e revela um movimento complexo de abstração, leitura e atenção, pois é a sistematização dos Núcleos e a sua nomeação é um movimento que se configura as relações do processo de constituição dos sentidos.

[...] nesse processo de organização dos Núcleos de Significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 236).

Os Núcleos de Significação resultantes da articulação dos indicadores devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. O movimento de construção dos Núcleos pode ser compreendido como o momento superior de abstração, que, por meio da articulação dialética das partes, avança em direção ao concreto pensado, ou seja, às zonas de sentidos. Apresentamos, a seguir, a síntese denominada Núcleos de Significação.

Quadro 6 - Núcleos de Significações

INDICADORES	NUCLEOS DE SIGNIFICADOS
Motivos para o ingresso na docência	<p data-bbox="999 387 1431 517">[...] “eu fui professor por necessidade [...]”: Os motivos de ingresso e permanência na docência.</p> <p data-bbox="999 629 1431 759">“A Educação Profissional tem que ser prática e imediatista, mas aqui no IFPI a formação técnica deve ser integral”.</p>
As condições de trabalho mediando o ingresso e a permanência na docência da EPT	
As relações afetivas medeiam o ingresso e a permanência na docência	
A não identificação com a docência na Educação Profissional e Tecnológica medeia o mal-estar docente.	
A Educação Profissional e Tecnológica no IFPI: entre a formação integral e formação tecnicista.	
A prática pedagógica na EPT está relacionada com a modalidade de ensino	
As condições de trabalho medeiam sentimentos de mal-estar e bem-estar na docência	

Fonte: Produção do autor.

5 AS MEDIAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS REVELANDO AS ZONAS DE SENTIDO DOS PROFESSORES DO IFPI ACERCA DA EPT

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado e vice-versa; é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Para chegarmos até aqui, percorremos um longo caminho permeado por contradições, encontros e desencontros. Porém, é na relação com o outro, com o mundo, e com nós mesmos que vamos nos constituindo e nos desenvolvendo. Essa relação se dá entre pesquisador, participantes, professores e outros pesquisadores num processo de produção de informações, conhecimentos e de partilha de experiências vividas no trabalho em sociedade.

A epígrafe que abre esta seção nos direciona para compreendermos que a apreensão das significações acerca da EPT no Brasil é identificada nos discursos dos participantes da pesquisa, materializados em suas palavras, e essas significações são constituídas nas mediações do real, ou seja, no cotidiano dos professores colaboradores da pesquisa.

Dessa forma, o contato com os participantes visa obter informações sobre o tema da pesquisa, “As significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil”. Essas informações foram gravadas, transcritas e, em seguida, explicadas por meio das categorias da PHC e do MHD, e analisadas com base na proposta de análise Núcleos de Significação, de Aguiar e de Ozella (2006, 2013), com o objetivo de compreender as mediações que produzem as significações dos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil.

Os Núcleos de Significações expressam o concreto, tendo, como ponto de partida, o empírico, os relatos dos participantes da pesquisa. Kosik (1976) assevera que é necessária superar a pseudoconcreticidade em direção à concreticidade do fenômeno estudado, entendendo esta pela manifestação imediata e aparente do fenômeno e o concreto pelas mediações que constituem o fenômeno em suas várias dimensões. É oportuno entender que o concreto é comumente entendido como sinônimo do empírico, mas a construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato, e chegamos à essência do fenômeno, que é a visão concreta da realidade” (KOSIK, 1976, p. 89).

O processo analítico interpretativo possibilitou irmos além da aparência e penetrarmos na essência do fenômeno, no qual destacamos as medições históricas e culturais que

constituem os professores do IFPI, e revelam os motivos do ingresso e da permanência na docência na EPT, bem como as significações produzidas por esses professores participantes da pesquisa acerca da EPT no Brasil.

Compreendemos que as significações são produzidas na vida social, dessa forma, entendemos o homem como um ser histórico-cultural, que é constituído por meio de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e, principalmente, no cotidiano, que se dá na relação indivíduo-sociedade. Essa relação é dialética e constituída pelo singular/universal, mediada pelo particular.

Dessa forma, os participantes de nossa pesquisa, identificados pelos codinomes Umbuzeiro e Algabora, singularizam-se por serem professores efetivos do IFPI, e, por meio de suas histórias de vida e de suas experiências profissionais, mediadas pelas condições de trabalho, os afetos e o cotidiano, dentre outras determinações, constituem as particularidades que medeiam a relação singular/universal.

Para Oliveira (2001), a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada pelas mediações histórico-culturais, essa relação é singular e universal, mediada pelo particular. Por isso é preciso considerar que o processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza pelas mediações do particular, das apropriações histórico-culturais de cada indivíduo, no caso desta pesquisa, os participantes Umbuzeiro e Algaroba.

As apropriações de Umbuzeiro e Algaroba, que conseguimos apreender, foram por meio das significações que eles produziram sobre a EPT e estão sistematizados em dois Núcleos de Significações, que foram constituídos a partir da análise empreendida. Esta seção está organizada em duas subseções: a) [...] *“eu fui professor por necessidade”*: Os motivos de ingresso e permanência na docência. b) *“A Educação Profissional tem que ser prática e imediatista, mas aqui no IFPI a formação técnica deve ser integral”*.

Em cada Núcleo, faremos a discussão dos indicadores que os constituem e as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil. Passamos a discutir o primeiro Núcleo:

5.1 [...] “eu fui professor por necessidade”: Os motivos de ingresso e permanência na docência

Este Núcleo é constituído pelos seguintes indicadores: **Motivos para o ingresso na docência; As condições de trabalho mediando o ingresso e a permanência na docência da**

EPT; As relações afetivas medeiam o ingresso e a permanência na docência; A não identificação com a docência na Educação Profissional e Tecnológica medeia o mal-estar docente.

Esse Núcleo revela os motivos que orientaram o ingresso e a permanência dos professores na docência. Os motivos revelados pelos participantes são desencadeados, sobretudo pela necessidade de ter um emprego para sobreviver.

O primeiro indicador, **Motivos para o ingresso na docência**, revela como e porque os participantes da pesquisa optaram ou se tornaram professores da EPT pela necessidade de sobrevivência. Para explicar esse indicador, partimos do entendimento de que as necessidades humanas são geradas de acordo com determinada estrutura social. O sistema capitalista, por exemplo, direciona-nos para as necessidades de posse, acúmulo de bens, entretanto, há, nesse mesmo sistema, a necessidade como carência, que são as necessidades básicas de sobrevivência.

De acordo com Umbuzeiro, o ingresso na docência não era algo que ele almejava, mas diante da necessidade de trabalhar para ajudar a família e, tendo em vista a falta de outras oportunidades de emprego, acabou ficando na docência. Vejamos o que relata o professor:

[...] tudo começou quando fui chamado para ser professor substituto, então, eu não fui professor, porque eu achava que era aquilo que eu queria. **Eu fui professor por necessidade, pelo trabalho pra ajudar minha família, eu precisava trabalhar** e no local não tinha é, **não tinha emprego, então, fui ficando...** [...]. (Entrevista 1 Umbuzeiro).

Para colaborar na explicação desse indicador, recorremos a Marx (2013), quando esse afirma que as necessidades se classificam em naturais e socialmente produzidas. Assim, as necessidades de alimentação são naturais, pois, sem atendê-las, não tem como sobreviver.

Porém, outras necessidades vão surgindo na vida social, como o desenvolvimento histórico da humanidade, o consumo de bens e serviços, tais como: vestimenta, moradia, bens culturais, que vão além das necessidades primárias, porque o ser humano é social e produz, nessas relações, outras necessidades, as quais ele vai criando e buscando os meios de satisfazê-las.

Oliveira (2016), em sua pesquisa de Mestrado, ao discutir necessidade, afirma que os homens, ao produzirem algo, desvelam suas necessidades, para isso, eles precisam se organizar socialmente e acabam criando e estabelecendo relações sociais. Dessa forma, os modos para satisfação de necessidades básicas para sobrevivência tornam-se sociais, haja vista que as relações sociais, por exemplo, as de produção e de consumo, qualificam a forma

de compreendê-la. As necessidades naturais de automanutenção são aquelas nas quais a sociabilidade humana é capaz de requalificá-las, ou seja, as necessidades naturais são também sociais e historicamente determinadas.

Afanasiev (1968) ressalta que necessidade é um fenômeno ou acontecimento que sobrevém da falta, sob determinadas condições, e tem a natureza interna do fenômeno em desenvolvimento e as necessidades que advêm de manifestações externas, nas relações sociais, ou seja, outras necessidades vão surgindo no convívio em sociedade. Marx (1985) pondera que o homem, no decorrer da história, não produz unicamente objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, produz objetiva e subjetivamente. Nesse sentido, outras necessidades vão surgindo, pois “[...] a produção cria, pois, os consumidores” (MARX, 1985, p, 88).

Para Algaroba os motivos para ingresso e permanência na docência são semelhantes ao de Umbuzeiro:

Em 2007, eu já tinha concluído o mestrado, foi aí que eu comecei a trabalhar na Prefeitura de Cabrobó, **eu era auxiliar administrativo**. Depois, fui assumir a função de técnico da fiscalização, mas de novo era algo que não me satisfazia. **Mas eu precisava trabalhar**, nesse mesmo período, **fui convidado pra trabalhar numa faculdade privada na cidade vizinha como professor substituto**, então, eu me dividia entre as duas cidades vizinhas, até vir o concurso do IFPI e, aí, abandonei e tudo e vim pra cá [IFPI]. (Entrevista 1Algaroba).

Vê-se, logo, que os dois professores ingressaram na docência em Escolas da rede Pública Estadual pela necessidade de sobrevivência, pois, com a expansão da Rede Federal de EPT, surgiram os concursos públicos para o IFPI, os quais foram oportunidades que possibilitaram esses melhorarem de vida, considerando as condições materiais de trabalho, salário e possibilidade de desenvolvimento profissional.

O relato do professor revela um aspecto da realidade acerca do ingresso na docência que nem sempre é a primeira escolha do sujeito, essa é determinada pelas oportunidades que surgem. Disso, afirmamos que a profissão docente não era almejada pelos participantes da pesquisa, o que nos orienta a afirmar a necessidade de trabalho para sobreviver, ou seja, a manutenção de suas necessidades de sobrevivência não se relacionava com o desejo de ser professor.

Leontiev (1978) assevera que somente a necessidade não é suficiente para a orientação concreta da atividade. É preciso que haja um objeto no qual a necessidade possa se objetivar, ser satisfeita, tornando-se o motivo para que a atividade aconteça. O mesmo autor classifica

os motivos em compreensíveis e eficazes. Os motivos compreensíveis não coincidem com o objeto da atividade, neste caso, com a atividade docente, enquanto os eficazes coincidem e são conscientes. Umbuzeiro e Algaroba expressam motivos compreensíveis, pois o objeto da atividade tinha como fim um salário para suas manutenções, como se observa no relato de Umbuzeiro: “eu precisava de emprego, eu tinha a necessidade”.

É evidente, portanto, que Umbuzeiro e Algaroba ingressaram na docência por necessidades de sobrevivência, não por identificação com a docência. No próximo indicador, os professores relatam outros motivos de ingresso e permanência na EPT, as mediações e as condições de trabalho que o IFPI oferece.

O segundo indicador, “**As condições de trabalho mediando o ingresso e a permanência na docência da EPT**”, revela os motivos de ingresso e permanência na docência na EPT, mediados pelas condições materiais de trabalho. As condições de trabalho, por exemplo, permitem aos professores realizarem a atividade docente com qualidade social e gera sentimentos de bem-estar. Para Umbuzeiro, o IFPI oferece possibilidades de fazer um trabalho de qualidade:

[...] Aqui, no IFPI [...] eu tenho recursos dentro da instituição, tem biblioteca, que o aluno possa pesquisar, então, **a estrutura do IFPI nos oferece grandes possibilidades para fazermos um bom trabalho.** [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).

Para explicar esse indicador, recorremos a Marx (2013), o qual explica que as condições objetivas se classificam em materiais, econômicas e sociais. Para Umbuzeiro, a estrutura física do IFPI é uma condição material para realização de uma boa prática docente. O entendimento de Algaroba sobre as condições materiais de trabalho no IFPI é semelhante ao de Umbuzeiro, o professor enfatiza que o IFPI é um local privilegiado para realizar uma prática docente eficiente:

[...] **Temos recursos satisfatórios.** Claro que, tecnologicamente, a gente precisa melhorar alguns recursos. **Temos uma estrutura física boa**, recursos materiais, salas de aulas climatizadas [...] então, teoricamente, **os recursos básicos a gente tem.** Então, **dá pra fazer um trabalho bacana.** A gente tem laboratório, a gente tem transporte para os alunos, visitas técnicas. Então, temos como oferecer um serviço de qualidade para os alunos. [...] **As condições físicas são extremamente positivas** [...] no Instituto Federal a gente é privilegiado [...] (Entrevista 1 Algaroba).

De acordo com os relatos de Umbuzeiro e Algaroba, as condições materiais do IFPI possibilitam realizar um trabalho eficiente e uma formação de qualidade via EPT. Basso (1994) explica que as condições objetivas de trabalho docente são entendidas como a

organização da prática docente, a participação no planejamento escolar, a preparação de aula, a remuneração do professor, a infraestrutura material e física da escola, bem como o reconhecimento do trabalho docente.

Para a autora, as condições objetivas do trabalho docente envolvem também os traços subjetivos do professor, envolvendo sua formação, o significado do trabalho docente, formação contínua e capacitação, relação com seus pares e a instituição. Assim, o trabalho docente é compreendido nas suas múltiplas relações, ou seja, em sua totalidade (BASSO, 1998).

Vigotski (1993) defende que o trabalho docente deve considerar as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa. As condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois esse se constitui numa atividade consciente. O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido.

Basso (1998) destaca que, enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite a avaliação e o planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e das metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata.

Quando o professor mantém autonomia para escolher metodologias, faz seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos, segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. “Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc. com pretensão de controle de seu trabalho” (BASSO, 1998, p. 89).

O controle, portanto, é de difícil execução no âmbito da sala de aula, permanecendo a autonomia do professor neste espaço. O controle pode efetivar-se mais pela fragilidade da formação do professor, que demarca falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, e este se vê obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático. As ocorrências no espaço da sala de aula dependem, fundamentalmente, do professor, de suas condições subjetivas, isto é, de sua formação inicial e contínua, da relação que estabelece com a profissão, com a instituição e com os alunos (BASSO, 1998).

Para a autora, o trabalho docente concebido como unidade é considerado em sua totalidade, que não se reduz à soma das partes, mas, sim, em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

O trabalho e as relações sociais advindas dele contribuem para determinar a relação política, cultural e educacional de uma sociedade, além de possuir o sentido criador e transformador do homem, assim compreendemos que é por meio do trabalho que o homem produz disso e reproduz sua existência (MARX, 1986).

Assim, o trabalho e as relações sociais advindas dele contribuem para determinar a relação política, cultural e educacional de uma sociedade, além de possuir o sentido criador e transformador do homem e pode apresentar características diversas de acordo com sua construção histórica (MARX, 1985).

Pelo trabalho e nas relações sociais, o homem desenvolve afetos com seus pares, dessa forma passamos a discutir o terceiro indicador, “**As relações afetivas medeiam o ingresso e a permanência na docência**”, apresenta as relações afetivas como mediações do ingresso e da permanência na docência. Isso mostra que o ser humano é constituído pelas múltiplas determinações do mundo real, entre as quais destacamos as relações afetivas. Nesse caso, as relações afetivas constituem mediações que demarcaram a permanência do professor na docência. Os afetos são mediações que indicam o ser e o permanecer professor. Os afetos são gerados nas relações estabelecidas e podem ser positivos e negativos. Umbuzeiro estabeleceu uma relação amistosa com seus alunos e a escola. Umbuzeiro é cativado pelos estudantes, quando afirma:

[...] **eu nunca imaginava**, até então, **que eu podia ser professor**. Não pensava nisso! Então, quando eu comecei a dar aulas, e **com um mês de aulas os alunos disseram: “Professor você vai ficar o próximo mês?”**. Pronto! A partir do momento que os alunos estavam solicitando minha permanência, **ali, para mim, foi tudo, foi o que marcou a minha continuidade na educação** [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro).

Pelo relato de Umbuzeiro, sua relação com os alunos demarca um novo momento, espaço e tempo, pois o professor continua na docência em face dos afetos positivos gerados entre professor e alunos.

Para explicar esse indicador, recorreremos ao relato de pesquisa de Marques e Carvalho (2017), que, amparadas nos pressupostos de Espinosa (2007), compreendem que os afetos gerados na convivência social podem ter efeito positivo ou negativo: “A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação afetiva produtora de sentido, enquanto para uns uma vivência pode ser sentida de forma positiva, para outros a mesma situação pode

ser vivida de forma negativa” (MARQUES; CARVALHO 2017, p. 7). Para Umbuzeiro, a relação foi amistosa e potencializadora de afetos positivos recíprocos. Umbuzeiro teve seu trabalho reconhecido pelos alunos em função de suas relações amistosas e a da geração de afetos positivos entre ele e o seus alunos.

[...] no ano seguinte, a diretora mandou me chamar na escola e disse: “diga aqui, para eles [os alunos], que eu não sou a responsável, porque você não quer ficar aqui. **Eles estão todos do lado de fora da escola e dizem que só vão entrar se você vier dar aula para eles**”. [pausa] Eu fico. **Esse momento foi muito intenso, emocionante e feliz para mim, os alunos me aplaudiram**. Eu continuei, porque fui contratado pela escola. (Entrevista 1 Umbuzeiro).

Pelo relato de Umbuzeiro, sua relação com os alunos demarca um novo momento, espaço e tempo, pois o professor continua na docência em face dos afetos positivos, que geram novos sentidos em ser professor, e também o sentimento de bem-estar dos alunos na escola, que corrobora a tese de Marques (2017, p. 3) de que, nas relações de afeto, “[...] o estado de satisfação aumenta a potência de agir”. Umbuzeiro assim relata: “os alunos disseram em peso que queriam que eu continuasse ministrando aulas”. Isso demonstra o reconhecimento do trabalho do professor por parte dos alunos e o sentimento de bem-estar na docência.

Para Leite (2005), o estado afetivo ocorre porque os afetos são integrantes da espécie humana e são possuidores de caráter social, visto que são apreendidos nas relações sociais e expressos para o outro. Os afetos se constituem nas relações histórico-culturais que o homem estabelece nas relações sociais. Para a autora, há sempre os afetivo-volitivos que compõem sua significação e, nessa medida, apropriar-se das palavras e das significações que se produzem na interlocução com o outro, é apropriar-se igualmente de valores e de afetos que podem ser positivos ou negativos.

Por outro lado, os afetos também produzem mal-estar que nos remete para quarto indicador do primeiro núcleo, **“A não identificação com a docência na Educação Profissional e Tecnológica medeia o mal-estar docente”**, reiterando que o homem, ao se constituir no cotidiano pelas relações sociais que estabelece, com os outros, com o meio e consigo próprio pode produzir afetos negativos. A escola enquanto *lócus* de formação é permeada por contradições, e o professor se constitui em múltiplas relações, contraditórias, de incertezas e dúvidas em relação à profissão, o que produz estados afetivos e esses podem ser positivos ou negativos.

Para Algaroba, as experiências anteriores ao IFPI não foram satisfatórias, porque ele tinha dificuldades de se relacionar com o público da educação básica em função da faixa

etária – crianças e adolescentes –, o que gerou sentimentos de angústia e mal-estar na docência. Assim ele relata:

[...] **na escola do Estado**, na qual eu trabalhava com o ensino médio, **foi um período de experiências docentes complicadas e de angústias**. Passei por um período, acho que dois anos nessa escola, e fui também coordenador pedagógico. Já no último ano de faculdade de Administração, eu decidi, por bem, tentar outro horizonte, que era o curso que eu estava fazendo, me desenvolver naquela área. (Entrevista 1 Algaroba).

Huberman (2000) afirma que o professor no início da carreira passa pelo estágio da descoberta como o entusiasmo inicial, a exaltação por estar em situação de responsabilidades: ter sua sala de aula, por se sentir colega num determinado campo profissional, porém, dependendo da relação que este estabelece com essa realidade, pode ser uma experiência de instabilidade, frustração e descrença na profissão.

Para o autor, esse período de instabilidade, que marca o início da docência, pode desencadear vários sentimentos, seja pela inexperiência na docência, que pode gerar: insegurança, angústia e sentimento de impotência frente à turma, mas também pode ser um momento de entender a docência como profissão.

O sentimento inicial por fazer parte de um novo grupo, de um novo espaço, é marcado por contradições e pode gerar no professor o bem-estar, quando ocorre a identificação; ou mal-estar, pela não identificação com o grupo, com a atividade em si e com as tarefas inerentes ao trabalho docente que são estados afetivos que desencadeiam o desejo de continuar ou não na profissão (HUBERMAN, 2000).

No IFPI, além de ser uma oportunidade significativa de desenvolvimento profissional, há uma possibilidade de estabilidade financeira. Apesar do receio do professor em função de o IFPI ofertar o ensino médio, porém, a prioridade é a EPT, o professor entende ser uma nova experiência profissional.

[...] apesar de **a docência ser algo que no geral eu gostava, mas era algo eu não me identificava**, eu não queria exatamente aquilo pra minha vida, **muito menos educação básica**. Aí, fiz uma seleção pra um estágio em um banco na minha cidade. Era basicamente um estágio só no contrato, a gente fazia tudo. Foi uma experiência de pressão psicológica, uma experiência mecânica, ter que lidar com dinheiro, ter que lidar com atividades cotidianas e terminou me desmotivando. (Entrevista 1 Algaroba).

A não identificação com a docência, principalmente na educação básica, gerou sentimentos de desistência da profissão e busca por outros espaços de trabalho. Vivemos numa sociedade em que a escola não é atrativa para aluno, e a docência não é atrativa para o

professor. E os diversos meios de disseminação de informações através da internet e redes sociais demarcam novas necessidades e exigências por parte dos alunos ou mesmo desinteresse por parte deles pela escola.

Nóvoa (1995, 2017) salienta que o processo identitário influencia na capacidade de agirmos autonomamente, uma vez que interfere na sensação de que, de fato, dominamos nosso trabalho. Dessa maneira, a forma como cada um ensina está intimamente ligada e dependente do que somos como pessoa ao exercermos nosso ofício de professor.

O autor salienta que, para se tornar professor, é necessário transformar uma predisposição numa disposição pessoal e que é preciso espaço e tempo que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. E, para ele, aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria, construção da dimensão ética e compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza, e planejar o trabalho docente.

Garcia (2010) entende que a identidade docente envolve, ao mesmo tempo, a experiência pessoal e o papel que é socialmente reconhecido/atribuído ao professor. Ele salienta que devemos entender o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. Dessa forma, o docente não se sente parte dessa construção social, que é a educação, e desencadeia, portanto, o sentimento de não identificação com a docência.

[...] **na escola do Estado** na qual eu trabalhava com o ensino médio **foi um período de experiência docente complicada e de angústia**. Passei por um período, acho que dois anos, nessa escola e fui também coordenador pedagógico. Já no último ano de faculdade de Administração, eu decidi, por bem, tentar outro horizonte que era o curso que eu estava fazendo, me desenvolver naquela área. (Entrevista 1 Algaroba).

Para Nóvoa (1995), o mal-estar docente é o conjunto de reações dos professores, como grupo profissional, que se desajusta frente à mudança social, e destaca fatores: de primeira ordem, que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, bem como imposições administrativas, isolamento, provocando emoções negativas; e, de segunda ordem, as condições ambientais do contexto onde exerce a docência, como falta de tempo, material adequado, excesso de alunos e condições salariais precárias, que são ações diretas sobre a motivação e o desempenho na função. Segundo o autor, o esforço da profissão nesse contexto complexo aponta o início de visíveis sinais de esgotamento.

Lima (2013), em sua pesquisa de Mestrado, explica que as situações de mal-estar docente é um incômodo presente no professor ao desempenhar sua função e ocorre por vários fatores, por isso, as indefinições são presentes. Para a autora há de se pensar também que, enquanto alguns professores se sentem incomodados com determinadas situações, outros são indiferentes e nem todos os professores desenvolvem mal-estar pelo mesmo motivo.

A origem do mal-estar docente pode estar situada na personalidade dos professores e na maneira como enfrentam seu trabalho diante das condições sociais e educacionais. Dessa forma, os sentimentos de mal-estar docente desencadeado nos professores estão interligado ao modo de pensar, de sentir e de agir de cada um nas relações sociais. Para a autora esses sentimentos interferem na motivação, nos projetos e nas ações dos professores e faz com que eles reduzam seriamente a capacidade de se relacionar e de se interessar pela situação educacional de seus alunos (LIMA, 2013).

Aranda (2007), em sua tese de Doutorado, afirma que o mal-estar docente é, contemporaneamente, um dos traços do ofício do professor. Apesar de revestir-se, muitas vezes, de características individuais, não pode ser tratado apenas como um adoecer ou um ciclo degenerativo do docente enquanto indivíduo, mas como um fenômeno histórico e cultural que perpassa as relações que se estabelecem na escola. Para a autora os principais sentimentos de mal estar advêm da relação com o aluno, com a comunidade, com os colegas e a equipe gestora. Isso gera instabilidades emocionais, desejos de desistência da profissão e outros dilemas. Vejamos, no relato de Algaroba:

Permanecer na Educação Profissional tem sido um dilema, porque não era o que eu queria, porém, aprendi a gostar. Não era minha a meta, **não era o meu objetivo [de vida], mas eu realmente aprendi a gostar.** Mas estou gostando da educação profissional, mas eu sinto falta da oferta pelo IFPI do curso superior em Administração. Se a gente conseguir trazer um curso superior de Administração para o IFPI, talvez eu consiga me controlar. (Entrevista 1Algaroba).

O relato de Algaroba ratifica a não identificação com a docência, o professor desenvolve sentimentos ambivalentes, diante do dilema do não querer permanecer na docência e do aprender a gostar da profissão.

Para Nóvoa (1995), os dilemas do trabalho docente no atual cenário estão aliados à vertiginosa evolução científica e tecnológica, reflete-se em mudanças nas formas de ser e viver dos homens em todos os níveis, desconcertando quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes e “[...] podemos afirmar que nunca foi tão difícil ser professor como

nos dias de hoje [...] a trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados (NÓVOA, 1995, 78)”.

Na sociedade em que vivemos em que algumas profissões têm prestígio social, porque geram resultados imediatos para a economia, colaborando para desvalorização da profissão docente das últimas décadas, tem se intensificado o processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade. Dessa forma, o professor vive o dilema entre o estar na profissão ou buscar outros espaços de trabalho para garantir a sobrevivência.

Nóvoa (1995) enfatiza que, em função dessas questões diversas já mencionadas, o dilema da função docente está relacionado com o próprio professor e, no seu processo de produção, com os sentidos acerca da profissão docente. Para o autor “a natureza do trabalho pedagógico, para não perder de vista os objetivos educacionais, que lhes são próprios, caracteriza o trabalho docente, a cultura escolar e os desafios da formação contínua do professor na atualidade” (NÓVOA, 1995, p.95). Esses são os dilemas que podem desencadear sentimentos de abandono da profissão.

Dessa forma, esse Núcleo revela as múltiplas determinações que constituem os professores do IFPI. Os motivos de ingresso e permanência na docência ocorreram por diversas mediações, que vão deste a necessidade de sobrevivência, condições objetivas de trabalho, possibilidade de realizar um trabalho com qualidade.

Outras mediações foram constituindo os professores do IFPI, dentre as quais, destacamos os afetos positivos e negativos gerados na relação professor-aluno, docência, instituição, nas relações de amizade com os pares, sentimentos de bem-estar e mal-estar, bem como a não identificação com a docência.

Houve, por parte dos professores, a compreensão de que a EPT é possibilidade de desenvolvimento para muitos jovens e adultos conseguirem emprego e estabilidade financeira. Na subseção seguinte, discutiremos o segundo Núcleo de Significação acerca da EPT no Brasil.

5.2 “A Educação Profissional tem que ser prática e imediatista, mas aqui no IFPI a formação técnica deve ser integral”.

Este núcleo é constituído pelos seguintes indicadores: **A educação profissional no IFPI: entre a formação integral e a formação tecnicista; A prática docente na EPT está relacionada à modalidade de ensino e; As condições de trabalho medeiam sentimentos de mal estar e bem estar na docência.**

Historicamente, a EPT no Brasil é direcionada para jovens e adultos se inserirem no mercado de trabalho. O projeto societário e educativo do capital apresenta como horizonte educação geral e, particularmente, a educação profissional vinculada a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária que habilite o trabalhador para um emprego, a uma profissão, tornando-o disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do sistema capitalista de produção. (FRIGOTTO, 2001)

Porém, com o desenvolvimento histórico e políticas educacionais direcionam para uma possível superação da proposta de formação tecnicista (aquisição de uma técnica ou ofício) para uma proposta formativa que avance para uma possível proposta de formação integral, compreendida como aquele que forma as pessoas em todas suas potencialidades humanas. A seguir passamos a discutir os indicadores desse núcleo.

A Educação Profissional e Tecnológica no IFPI: entre a formação integral e formação tecnicista constituiu o primeiro indicador desse núcleo e revela as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica no IFPI, que são conhecimentos práticos e de cunho imediato para o mercado de trabalho, vejamos a seguir o relato de Algaroba:

[...] São conhecimentos práticos, porque a educação profissional tem que ser prática e imediatista, mais que a formação subjetiva, propedêutica, então é algo mais que **a gente espera resultado. Fazendo o curso técnico ele [o aluno] pode trabalhar logo**. Então, se aparecer oportunidades de trabalho, acho que **o estudante sai muito preparado**. (Entrevista 1Algaroba)

[...] Na Educação profissional é essencialmente um conhecimento mais prático do que o ensino superior. A gente precisa de um conhecimento mais **imediatista, a gente precisa de respostas mais rápidas para dar ao nosso estudante** que tá ávido pra entrar no mercado. Então, precisamos realmente fazer isso [...] (Entrevista 2Algaroba).

Quando Algaroba expressa que a Educação Profissional precisa ser prática, ele revela como tem se apropriado do que significa socialmente essa modalidade de ensino no contexto da sociedade capitalista, isto é, para o professor investigado, a Educação Profissional de fato cumpre a função de preparar o jovem para atuar no mercado de trabalho, uma vez que este – o jovem – precisa sobreviver, precisa começar a “*trabalhar logo*”. Na sociedade brasileira, a Educação Profissional tem historicamente servido para apaziguar a condição de pobreza em que vivem os jovens desse país, e esta realidade tem mediado às significações que os professores que atuam nesta modalidade de ensino têm desenvolvido.

Neste sentido Moura (2007) esclarece que a Educação Profissional no Brasil teve em suas origens o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes da sociedade burguesa. Isso revela que na gênese dessa modalidade de ensino, ela foi compreendida como meio de oferecer assistência aos trabalhadores marginalizados socialmente.

Essa marginalização é produto do desenvolvimento da sociedade capitalista e é neste mesmo modelo de sociedade que se forma a lógica assistencialista que, por sua vez, oferece os fundamentos para o modelo de Educação Profissional Tecnológica de caráter assistencialista. Esse modelo de formação de trabalhadores “[...]guarda coerência com a sociedade escravocrata originada do Brasil quando colônia de Portugal e que perpetua até os dias atuais, assumindo outras formas de subjugar e explorar os trabalhadores MOURA, 2007, p.39)”.

Nesse mesmo entendimento, Manacorda (2010) alerta que o discurso que hoje defende a formação para qualificação profissional se insere num contexto que não é capaz de assegurar à empregabilidade dos trabalhadores, tão pouco, a melhoria de sua vida. Isso porque vivemos, neste momento, numa crise estrutural do capitalismo. O autor ainda acrescenta que a formação técnico-profissionalizante representa uma ferramenta estratégica do Estado para adequar paradigmas e reformas educacionais às regras do mercado financeiro.

Disto, entendemos que a ordem capitalista tende a agravar problemas sociais, não pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pelo tipo de relações que regem este desenvolvimento. As consequências deste processo não são observadas apenas na realidade objetiva, mas também a subjetiva, isto é, considerando a lei geral do desenvolvimento humano, conforme Vigotski (2009), o qual explica que os processos psicológicos superiores têm gênese na vida social, depreendemos que o modo de organização social ao ser internalizado pelos sujeitos que os constitui. Nesse sentido, afirmamos que a ordem capitalista medeia às significações desenvolvidas pelos professores acerca da EPT.

Umbuzeiro ao relatar sobre sua atividade docente revela o conflito em formar alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou para uma profissão técnica e, assim, oferece alguns indicativos para refletirmos acerca da dualidade que historicamente tem permeado a política educacional voltada para a formação em nível médio. Assim reflete o professor:

Quando eu fui ministrar a disciplina de flora e fauna do Piauí no curso técnico profissional de guia de turismo, me questionei como é que essa disciplina vai agregar

um valor para esse curso técnico? Como esses alunos devem sair daqui [IFPI]? **Vamos preparar esses alunos para o ENEM ou para uma profissão técnica?** Mas, minha visão ampliou: eu tenho que trabalhar a **formação deles [alunos], para serem éticos, questionadores, cidadãos, agentes de transformação.** (Entrevista 1-Umbuzeiro)

[...] **aqui [no IFPI] a formação técnica deve ser integral**, isto é não forma o homem apenas para o mercado de trabalho, deve desenvolver no educando o caráter, a personalidade, a visão de mundo, da sensibilidade do seu conhecimento científico, ou seja, **formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres** e capaz de agir para melhorar o contexto de sua realidade local. (Entrevista 3 Umbuzeiro)

Umbuzeiro apresenta em seu relato questionamentos acerca da formação via EPT, que aponta para dualidade na educação brasileira. Conforme Frigotto (2018), a educação brasileira desde sua origem é marcada por dualidade histórica, sendo uma de caráter propedêutico para os filhos da burguesia para assumir as posições de comando e o ensino profissionalizante para os trabalhadores para assumir as funções executoras do trabalho.

Esse caráter histórico permanece nos pressupostos da formação pela Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, os trabalhadores têm a possibilidade de fazer um curso técnico para conseguir um emprego, já os filhos da Burguesia continuam seus estudos em nível superior.

A preocupação do professor é pertinente, uma vez que o conflito com o qual ele se depara revela a fragmentação e, por conseguinte a precarização da formação do trabalhador, qual seja: *“Vamos preparar esses alunos para o ENEM ou para uma profissão técnica?”* Ambas fragmentárias da formação humana, porque não visa a totalidade da constituição do humano. Preparar o aluno para aprovação num exame que o habilita dar continuidade a sua formação? Ou preparar o aluno para produzir para o mercado? Esse é o conflito que a sociedade capitalista oferece ao professor.

Na sua reflexão o professor considera: *“Mas, minha visão ampliou: eu tenho que trabalhar a formação deles [alunos], para serem éticos, questionadores, cidadãos, agentes de transformação”*. Com isso, o professor demonstra entender a necessidade de que a formação na EPT envolva aspectos que nem a formação propedêutica ou a técnica oferece as condições necessárias para realizar. Umbuzeiro chama a atenção para a necessidade de formar no trabalhador uma consciência para além do exame do ENEM ou do trabalhador reduzido à técnica.

O relato de Umbuzeiro evidencia o que significa a formação do aluno na EPT. Esse sentido que o professor desenvolve, encontra suporte e elementos no Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), qual, esclarece que o IFPI tem como função social promover educação científica, tecnológica e humanística, visando à formação integral do aluno, com o intuito de torná-lo um cidadão crítico-reflexivo, portador de competência técnica e ética” (PDI/IFPI, 2014, p.52).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996), a ética diz respeito ao caráter democrático da sociedade brasileira que além de ser um regime político, é também um modo de sociabilidade que permite à expressão das diferenças, à expressão de conflitos, à pluralidade. A partir que preconizam os PCNs, entendemos que alguns aspectos da vida social devem ser norteadores da conduta humana, portanto deve valer à liberdade, à tolerância e á sabedoria de conviver com a diversidade a fim de possibilitar a liberdade humana.

No âmbito escolar, cabe ao professor propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a sua relação com os outros, que possa propiciar uma convivência social capaz de lidar com as diferenças e entender as contradições do mundo real que estão sempre em movimento.

Segundo Freire (1998, p. 36), “[...] só somos porque estamos sendo [...] estar sendo é a condição entre nós, para ser”. Não é possível pensar os seres humanos, longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Para o autor, o caráter formador do exercício educativo exige a corporificação das palavras pelo exemplo, assim o professor não pode ser incoerente com o que defende em suas palavras que devem ser compatíveis com suas atitudes.

Consideramos relevante destacar que Manacorda (2010) defende que a Educação Profissional e Tecnológica seja formadora de homens livres, de consciência crítica sobre sua realidade. Para que esta proposta formativa seja efetivada, se faz necessária a mudança radical nas propostas e políticas que estruturam a educação profissional e tecnológica no Brasil, o que se torna complexo numa sociedade regida pelo capital e comandada pela burguesia, já que o que lhes interessam é a mão de obra para a produção de bens e serviços para sua manutenção e desenvolvimento.

A proposta de formação integral/*omnilateral* na EPT, defendida por Ciavatta; Ramos (2005) e Manacorda (2010) empreende a possibilidade de concretização de ensino profissional que oportunize a superação da fragmentação da formação do trabalhador e, conseqüentemente, desenvolva ensino considerando o aluno como um todo integrado.

O Decreto Lei n.º 5.154/2004 prevê a formação profissional de forma integrada, ou seja, articulada com o ensino médio de modo a conduzir o aluno à habilitação técnica de nível

médio na mesma instituição de ensino, concomitante sendo ofertada na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade e subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. Este decreto preconiza a EPT na perspectiva de formação integral.

Para Moura (2007) essa proposta tem ideário burguês, pois não está amparada numa filosofia que atente para uma proposta de desenvolvimento humano com consciência crítica e de superação da divisão de classes, mas aos interesses da classe dominante.

As pesquisas de Ciavatta e Trein (2016) e Freitas (2018) analisaram a proposta de formação integral do trabalhador através da EPT prevista na legislação brasileira e evidenciaram que esta perspectiva de formação não se concretiza na prática, pois a legislações tem cunho idealista. As autoras compreendem que o advento do modo de produção capitalista e o desenvolvimento da sociedade de classes marcam a separação entre trabalho manual e intelectual que promovem à desarticulação da perspectiva de formação integral e mantêm a dualidade histórica entre a formação propedêutica e a profissional.

Oliveira e Da Matta (2017), em seu relato de pesquisa, defende a formação integral através da EPT e denunciam que as políticas educacionais para a essa modalidade de ensino são anunciadas numa proposta de formação integral, mas na prática o que ocorre é uma formação imediata para o mercado de trabalho.

Os dois professores investigados demonstram desenvolver sentidos diferentes acerca da EPT. Para Algaroba, a formação via EPT deve ser prática e imediata, já Umbuzeiro afirma que a formação via EPT no IFPI deve formar para o exercício da cidadania ética e crítica.

O sentido que Algaroba desenvolve acerca da EPT é orientado pelo entendimento de que a urgência acerca do ingresso dos alunos, dessa modalidade de ensino, no mercado de trabalho visa atender a uma necessidade fundamental do ser humano, a sobrevivência. Essa significação é mediada pela realidade sociocultural do estudante atendido pela EPT

Na proposta de formação imediata, a EPT no Brasil se configura como mecanismo de conformação e de sustentação/manutenção da burguesia pela formação de mão de obra para atender as necessidades do capital. Seguindo outra direção, Umbuzeiro defende que a formação profissional deve ser integral, ou seja, uma formação para além da aquisição de uma técnica ou sucesso no exame do ENEM.

O sentido que o professor Umbuzeiro desenvolve acerca da EPT revela que para ele a educação profissional deve garantir aos adolescentes, aos jovens e aos adultos trabalhadores o direito à formação que os possibilita realizar a leitura do mundo e assim, possam agir como

cidadãos pertencentes a um país, integrados dignamente à sua sociedade política. Esse ideal de formação profissional que o professor desenvolve supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos sociais, e, sobretudo, à formação integral do trabalhador.

Destacamos que a formação crítica dos alunos de modo geral e de modo particular, dos alunos da EPT é mediada tanto pela apropriação dos conhecimentos já produzidos pela humanidade como pelo próprio envolvimento ativo do aluno no processo de produção desse conhecimento.

A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento. Disto, entendemos que a criticidade é um determinado modo de relação com o conhecimento que supera a relação orientada pelo espontaneísmo de conhecer a realidade na qual está inserido. No indicador seguinte, evidenciamos aspectos da prática pedagógica do professor Umbuzeiro se planejada e organizada de acordo com o público e os cursos ofertados pelo IFPI.

O segundo indicador denominado “*A prática pedagógica na EPT está relacionado à modalidade de ensino da EPT*”, evidencia como os professores investigados significam a prática docente. Para a compreensão desse indicador esclarecemos que estamos entendendo prática pedagógica como “práticas sociais que têm a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 201, p. 152). Ao considerar a prática pedagógica como prática social, estamos considerando que esta resulta da atividade humana circunscrita a um determinado contexto histórico social, portanto, tem processualidade histórica, ou seja, a prática pedagógica é expressão de um dado momento histórico permeado pelas relações de produção, relações sociais, assim como também pelas ideologias.

Sendo prática social, a prática pedagógica reverbera as contradições da sociedade capitalista, pois produz uma dinâmica social entre a sociedade e a sala de aula. É no espaço da sala de aula que as determinações sociais se cruzam e medeiam a prática pedagógica. No que tange ao fato de que ela tem a finalidade de concretizar processos pedagógicos, entendemos que a realização de determinada prática pedagógica oferece uma direção à formação humana. Isso significa que ela cumpre uma determinada intencionalidade. No entanto, a intencionalidade não se descola das expectativas do grupo para o qual a prática pedagógica se dirige. Em outros termos, podemos afirmar que prática pedagógica consiste em prática social que em decorrência da intencionalidade são organizadas pelo professor de modo a atender as expectativas sociais de uma coletividade.

O relato de Umbuzeiro evidencia que, para ele, a prática pedagógica está relacionada à modalidade de ensino da Educação Profissional em que ele atua, isto é, para Umbuzeiro, é importante definir o seu modo de agir pedagogicamente, considerando a modalidade de ensino da Educação Profissional e o público a que atende. Assim expressa o professor:

[...] **eu trabalho modalidades diferentes**: médio integrado, subsequente e superior. Então **para cada modalidade, eu uso metodologias diferenciadas**, porque o público-alvo é diferente. Primeira coisa, eu tento me colocar no lugar do aluno. Eu como aluno, como é que eu aprenderia melhor? Como é que seria mais fácil para eu compreender? Então, **eu tento diversificar as metodologias em sala de aula**. Eu levo paródia, música, levo Power point, aulas práticas em laboratórios. Eu quero que o aluno questione. [...] (entrevista 1 Umbuzeiro)

A modalidade de ensino da EPT a que o professor Umbuzeiro se refere consiste em educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e educação superior. Portanto, as diferentes modalidades de ensino da EPT são dirigidas a públicos diferenciados.

O professor demonstra preocupação com os processos de ensino aprendizagem dos estudantes. Além da preocupação sobre o agir pedagógico, sua preocupação perpassa pela relação entre o professor e o estudante ao se questionar acerca de como o aluno aprende. Entendemos pelo relato do professor que as diferentes ações pedagógicas que ele utiliza se traduz na compreensão de como o professor entende a prática pedagógica nessas diversas modalidades de ensino da EPT e, no que, para ele é necessário garantir a aprendizagem dos alunos. Disto, inferimos que para Umbuzeiro o ensino na EPT precisa considerar a especificidade dos alunos a que cada modalidade de ensino atende.

Gatti (2013) nos ajuda a entender o relato do professor quando afirma que a educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado às aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento. Desta forma, ao utilizar estratégias diferenciadas, o professor estabelece a mediação entre o estudante e o objeto do conhecimento para cada modalidade de ensino, isso possibilita o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Tacca (2008, 79), enfatiza a importância do diálogo na prática docente e destaca que a relação professor-aluno é ao mesmo tempo: “ativa e reflexiva; emocional e criativa, construída na relação dinâmica indivíduo-sociedade, visando à formação integral dos alunos”. Para a autora, a sala de aula é um espaço de relações sociais que proporciona o estreitamento

e a confiança entre os participantes, construindo conjuntamente o conhecimento através de novas aprendizagens.

Para Demo (2008) a atividade do professor em sala de aula envolve maneiras de incentivar a inteligência do aluno, desenvolvendo suas capacidades, promovendo novas estratégias ativas de aprendizagem, construídas pelo educando a partir da sua relação com os conteúdos curriculares e nas relações socioculturais. Para o autor, a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado da sistematização do conhecimento, e o professor um articulador na construção do saber.

Dessa forma, compreendemos que estratégias diferenciadas para modalidades de ensino diferentes, proporcionam melhor aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na vida social. O professor Umbuzeiro desenvolve estratégias diferentes para os alunos dos diversos cursos e modalidades para que estes aprendam com qualidade.

No relato a seguir do mesmo professor, identificamos outras significações acerca da prática pedagógica na EPT.

[...] na Educação profissional eu tenho que ressignificar a minha prática para aprender junto com eles [alunos]. Então faço um projeto de pesquisa, extensão e outras tarefas. Quando a gente chega aqui [IFPI] começa a se apropriar do que se tem na instituição, **a gente tem o dever de trabalhar o ensino, pesquisa e extensão**, e isso tá atrelado a um conhecimento só. [...] Então pra mim, **uma boa prática docente na educação profissional é quando o aluno consegue questionar**, problematizar **o que está sendo ensinado**, ou seja, as novas ideias (Entrevista 1- Umbuzeiro).

O relato de Umbuzeiro destaca a necessidade de desenvolver o aluno em seus aspectos críticos sobre o que está sendo ensinado e enfatiza que uma boa prática docente, entendendo-a como prática social, é quando o aluno se apropria dos conteúdos ensinados e consegue questioná-los.

Entendemos que é fundamental na docência que os professores promovam o pensar e o questionar como o estudante aprende, e desenvolva a prática docente em suas diferentes dimensões, considerando as diferentes formas e ritmos de apropriação de novos conhecimentos (PINTO, 2005).

A prática docente que proporciona aos alunos questionar e problematizar os conteúdos que estão sendo ensinados pelo professor mediante a sua apropriação, desencadeia os aspectos críticos acerca da realidade social da qual fazem parte. Neste sentido, se faz necessário o compromisso contínuo e coletivo: Escola, professor, estudantes, comunidade e governo com o objetivo de garantir que a prática docente na EPT realize a formação ampla do educando e o desenvolvimento do aluno em sua totalidade.

Franco (2016) apresenta entendimento semelhante ao de Pinto (2005) e enfatizam que as práticas docentes devem se concretizar alinhadas a uma dimensão pedagógica capaz de organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.

Dessa forma, a prática docente na EPT deve se distanciar do improvisado, do agir mecânico, repetitivo, alienado e avançar para a prática planejada e dirigida conscientemente, com objetivos claros e definidos previamente. Entendemos o professor como um agente que executa a prática docente, direcionada para atender a uma perspectiva crítica e não normativa; dialética e não linear. O professor ao mediar a aprendizagem numa dimensão que problematize a realidade alcança saltos qualitativos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos

Essas afirmações explicam as significações de Umbuzeiro acerca de sua prática em sala de aula, pois ele afirma que além de ensino, também realiza pesquisa, extensão e sua prática são satisfatórias quando o estudante consegue questionar o que está sendo ensinado, ou seja, o desenvolvimento do pensamento crítico. Essas significações revelam como o professor se relaciona com a docência.

Em síntese, esse indicador nos ajuda a compreender que ao realizar a prática pedagógica, o professor objetiva na sua ação o conhecimento que possui acerca do conteúdo que precisa ser ensinado, assim como, a metodologia adequada para que o aluno tenha condições necessárias para apropriar-se do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

O processo de objetivação da prática pedagógica, no caso do professor da Educação Profissional e Tecnológica, é mediado pelas significações que o docente desenvolve acerca da formação para o trabalho e da educação profissional tecnológica. Tais significações têm relação com a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que permeia a política educacional dirigida para esta modalidade de ensino e que atravessa a experiência do professor.

Outro aspecto relevante que medeia às significações dos professores acerca da EPT são as condições efetivas em que a atividade do profissional se realiza. Afinal, toda prática pedagógica se realiza mediante determinadas condições, e estas são mediadoras de sentimentos de bem-estar ou de mal-estar na docência. É disso que trata o terceiro indicador desse núcleo e está denominado: *“As condições de trabalho medeiam sentimentos de mal-estar e bem-estar na docência”*. O conteúdo desse indicador revela ambivalência de sentimentos em relação à docência, uma vez que os professores relatam tanto sentimentos de

bem-estar como de mal-estar em razão das condições em que se realiza o trabalho dos professores.

Antes de prosseguir com a análise, urge explicarmos o que entendemos, por quais condições de trabalho docente envolve tanto as condições objetivas como as subjetivas. As condições objetivas de trabalho referem-se às condições materiais, econômicas e as jurídicas que possibilitam o exercício da atividade docente. Em outras palavras, para o professor realizar seu trabalho, precisa haver escola em condições de funcionamento, material didático, mobiliário adequado aos alunos e professores, recursos financeiros para execução de atividades, salário justo aos profissionais que atuam na escola, assim como uma legislação que regula e normatiza essa prática social.

Para Barreto (2009, p. 73) as condições subjetivas “são aquelas que se manifestam em todas as ações constituintes do processo de formação e atuação do professor”. Referem-se ao campo das ideias, da ideologia, do conhecimento, das significações, dos conceitos, dos procedimentos aprendidos, da atitude e das emoções. Para a autora tais condições, no caso dos professores, manifestam-se de modo particular, por meio daquilo que foi e é internalizado no processo de formação, seja inicial ou contínua e esse processo resulta no desenvolvimento da consciência acerca da realidade, de modo geral, e de modo particular, acerca da realidade educacional brasileira.

Isso significa que para o professor agir profissionalmente é necessário que este tenha os conhecimentos necessários e que sejam essenciais ao desenvolvimento da consciência. Assim como também é necessário estar em condições emocionais adequadas para o exercício da profissão.

Porém, em razão das condições objetivas se apresentarem de modo precário, sobretudo, quando se trata da Educação Básica, essas têm mediado o desenvolvimento de sentimentos relativos ao mal-estar. O mal-estar é evidenciado pelo cansaço, desânimo, perda da vontade e do interesse pela profissão. No entanto, em razão do significado social que o professor desenvolveu acerca da sua profissão, ele se sente no dever de prosseguir, evitando a desistência total da profissão ou ainda busca outras formas de permanecer na docência, mas em outras condições, como por exemplo, fazer outro concurso para docência em outra esfera administrativa que ofereça melhores condições de exercício profissional. Isso é o que evidência Umbuzeiro:

[...] eu **estava sobrecarregado de trabalho**. O cansaço começou quando minha carga horária de trabalho dobrou em 2010/2011, em função de a escola ser de tempo integral e **eu tinha dois vínculos, trabalhava em três turnos, estava cansado**. Veja que eu comecei a ministrar aulas desde 1997, então foi me cansando, eu estava cansado. Eu

estava no mesmo ritmo há mais de 13 anos de educação mais ou menos! Então começou a ficar cansativo, **fiquei exausto com a sobrecarga de trabalho** [...] mas, não senti vontade de desistir [...](Entrevista 1- Umbuzeiro).

O professor em seu relato destaca a sobrecarga de trabalho que há quando se atua nas escolas da rede estadual. A sobrecarga de trabalho é considerada por Apple (1995) como evidência da intensificação do trabalho, uma vez que ela está vinculada aos baixos salários do professor. Com bases nos Estudos de Laurencetti (2006) e de Apple (1995), Barbosa (2009) em sua pesquisa de mestrado, evidenciou que a intensificação do trabalho do professor se insere no processo recente de racionalização e controle que são praticados na escola e pode ser evidenciada por meio dos seguintes elementos:

imposição e sobrecarga de atividades e tarefas; imposição de projetos impostos pela Secretaria de Educação; cobrança e pressão por certos resultados; mecanismo de controle do trabalhador (de forma individual: aquele professor que faltar menos recebe bônus, e também, institucional: a escola recebe verba se não apresentar retidos ou evadidos); baixo salário dos professores e a perda do poder aquisitivo; falta de tempo que acarreta em deficiência de investimento em qualificação e que implica em insuficiência de tempo para planejamento e organização do trabalho pedagógico, e por último, a ausência de trabalho coletivo na escola como fator de intensificação do trabalho dos professores secundários.(BARBOSA, 2009, p. 47)

A sobrecarga a que o professor se refere tem relação com os baixos salários dos professores, o que os obriga a trabalharem nos três turnos. Conforme estudo desenvolvido por Gatti e Barreto (2009), no qual se buscou oferecer um panorama acerca da situação dos professores relativo à formação para a Educação Básica no Brasil, os salários dos professores não são compensadores, especialmente quando se analisa considerando as tarefas que lhes são atribuídas. Sobre isso, Basso (1998) adverte que quando as

[...] condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, "que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína a sua mente" (Marx 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação.

Disto podemos entender, ancorados em Marx (1984, p. 156) que na sociedade capitalista o trabalho é reduzido apenas como meio de vida, ou seja, o trabalho se torna uma atividade em que o único propósito é garantir a sobrevivência física. No entanto, é com base no mesmo autor que podemos afirmar que o trabalho é ao mesmo tempo oferece as condições

materiais de existência humana que são necessários para garantir a existência física, é também à atividade vital, ou seja, é a atividade que humaniza ou ainda que cria o gênero humano por meio do processo de objetivação.

É considerando essa contradição da sociedade capitalista que podemos entender, mesmo em condições precárias, as quais não oferecem as condições objetivas necessárias para o professor desenvolver-se como gênero humano que, ainda assim o docente não desiste, ele encontra razão para permanecer na profissão e transforma o meio de vida em atividade vital para sua humanização.

Ressaltamos que, de acordo com Esteve (1999), a situação de precariedade das condições objetivas do trabalho docente provoca angústia, solidão, insatisfação e desejo de abandonar a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, estresse, desesperança, em função dos sentimentos de mal-estar docente que se desenvolve.

Entretanto, os professores investigados relatam também sentimentos de bem-estar. Mas este sentimento não tem como fonte de desenvolvimento as escolas estaduais de Educação Básica. Umbuzeiro e Algaroba destacam o trabalho no IFPI como fonte de bem-estar para eles. Os professores argumentam que tal sentimento se deve às boas condições objetivas de trabalho que os Institutos Federais oferecem aos professores. O que faz os professores sentirem-se valorizados e passam a desenvolver novas significações acerca da docência, o que nos leva a entender que as mudanças nas condições objetivas implicam em mudanças nas condições subjetivas. Vejamos no relato dos professores:

[...] eu gosto da docência, daquilo que eu faço porque a educação pra mim é tudo, aqui (no IFPI), e hoje reflete a minha vida. Então seria eu abandonar, a minha vida. Então é a minha vida, **eu não me vejo fora da educação. Eu amo a docência [...] então eu me sinto muito bem aqui**, aqui é meu lugar. [...] **Estou muito satisfeito, eu amo meu trabalho [...]** (Entrevista 2 – Umbuzeiro).

[...] temos uma equipe de apoio [no IFPI], então **eu tenho apoio da equipe pedagógica, da assistente social [...]** e outros setores cada um exercendo o seu papel, **um conjunto harmonioso que nos permite a fazer um bom trabalho.** [...] (Entrevista 1 Umbuzeiro)

[...] posso dizer que aqui (no IFPI) é um trabalho que **eu não sofro** pra vir! Aqui, é **supertranquilo**, muito pelo contrário: **eu sou feliz trabalhando aqui (no IFPI).** (Entrevista 1 Algaroba)

[...] **quando cheguei aqui [no IFPI] me surpreendi positivamente.** Não sei se foi à experiência que colaborou, não sei se é o perfil de aluno, o perfil da instituição, em que o ingresso de alunos se dá por processo seletivo. **A minha vivência tem sido muito satisfatória**, Claro que a gente tem na questão de trabalho uma coisa ou outra, **mas com relação à minha prática e vivência no IFPI estou plenamente satisfeito.** (Entrevista 1 Algaroba).

Os relatos dos professores revelam que quando as condições objetivas são adequadas ao trabalho do professor, isso provoca afetos que produzem bem-estar. Os professores relatam felicidade, satisfação com o trabalho que realizam. Sentem que abandonar a docência é abandonar a própria vida. Assim, a mesma atividade, mas desenvolvida em circunstâncias diferentes, provoca diferentes afetações: mal-estar ou bem-estar. E, conforme forem estas afetações, podem guiar o desenvolvimento dos professores na direção da humanização ou da alienação.

Esses dois extremos, no entanto, fazem parte de um mesmo processo e não podem ser considerados isoladamente, uma vez que a atividade laboral pode oferecer bem-estar ao propiciar a satisfação das necessidades e desejos e, ao mesmo tempo, dificultar esse estado por gerar insatisfações, frustrações e conflitos (ESTEVE, 1999).

Essa ambiguidade se deve, principalmente, ao fato de a realização do trabalho depender de determinadas condições concretas que podem ou não corresponder às expectativas de quem o executa. Algaroba e Umbuzeiro sentem felizes em trabalhar no IFPI em função das boas condições materiais de trabalho e das relações sociais estabelecidas, o que se expressa quando afirma que “*tenho apoio da equipe pedagógica, da assistente social*”.

Os sentimentos de bem-estar e a felicidade se efetiva em diversos domínios da vida. No caso, do trabalho docente, o sentimento de bem-estar é concretizado quando o resultado da avaliação que o professor faz de si próprio, como trabalhador, e das condições existentes para a realização do seu trabalho forem positivos.

Esteve (1999) ressalta que fatores socioeconômicos são fontes de bem-estar quando propiciam a satisfação das necessidades básicas, o crescimento pessoal e profissional e a possibilidade de contribuição para o bem da comunidade. De acordo com o autor, bem-estar docente é compreendido como algo que decorre da vivência de experiências positivas, desse modo, um processo dinâmico, que movimento sentidos e significados.

Para Oliveira (2004) a educação enquanto fenômeno social complexo vem passando por transformações profundas nos seus objetivos em face da conjuntura política e econômica, bem como da democratização do acesso à internet. Na tentativa de adequar-se as demandas a ela apresentada e assim se demonstra propício para o desenvolvimento de doenças emocionais que afetam ao docente e também a aprendizagem dos alunos.

De acordo com as afirmações da autora, nesse cenário é possível identificar doenças que permeiam a profissão docente dentro do ambiente educacional e que acabam interferindo no ensino e aprendizagem dos alunos e no andamento da escola, levando em conta que o

profissional não se encontra em uma condição de saúde favorável, o que pode ocasionar faltas frequentes, momentos de desconforto em sala de aula.

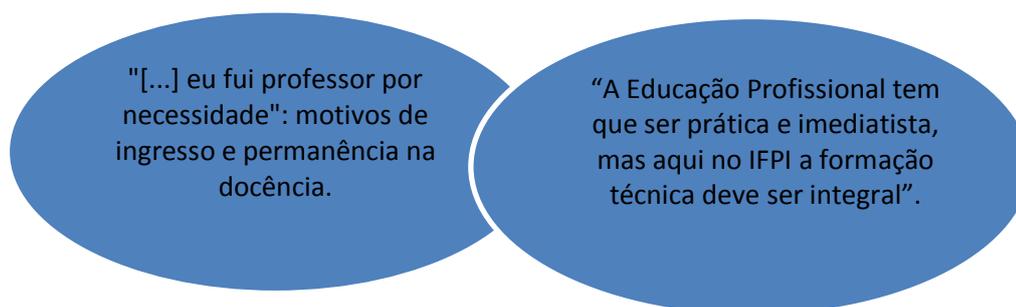
Estes fatores estão associados à ausência de condições de trabalho, tais como: falta de estrutura nas escolas, salas superlotadas, baixa remuneração, mudanças no cenário político e econômico, entre outros. Já os sentimentos de bem estar, ocorre quando a identificação do professor com a docência, aceitação e reconhecimento dos alunos, pares e comunidade, boas condições materiais de trabalho, boa remuneração, desenvolvimento profissional, entre outros geram satisfação, realização pessoal e profissional.

Nos relatos de Umbuzeiro e Algaroba, apreendemos as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT em sua proposta formativa, que vai da formação integral à formação tecnicista. As significações são evidenciadas a partir da atividade docente na EPT, das vivências, dos dilemas, do desenvolvimento na profissão, na relação professor-aluno, na preocupação do professor em como o aluno aprende, na relação do aluno com o objeto do conhecimento.

Umbuzeiro defende a formação integral, crítica e transformadora. Contudo, Algaroba enfatiza que a formação profissional deve ser essencialmente tecnicista, imediata, visando o emprego. Algaroba desenvolveu, em sua atividade, outras significações. O professor entende que a EPT no IFPI continue com formação de base tecnicista e de cunho imediatista para o mercado de trabalho, mas deve haver uma preocupação com a formação ética e cidadã. Essas significações revelam a totalidade dos sujeitos e as significações acerca a EPT, a partir dos relatos dos professores do IFPI.

5.3 Análise Internúcleos: Dos motivos do ingresso e da permanência na docência à produção de significados e sentidos sobre a EPT no Brasil

Figura 1 - Interpretação internúcleos



Fonte: Produção do autor, 2019.

O movimento analítico, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, produzidos através das entrevistas reflexivas e por meio da proposta de análise dos dados Núcleos de Significações, revelaram as zonas de sentidos produzidos pelos professores do IFPI acerca da EPT.

As significações são produzidas pelos professores do IFPI, através das mediações constituídas em suas vivências, experiências docentes, da relação que estabelecem com a profissão, os alunos, a gestão, a instituição, bem como na relação que os estudantes estabelecem com o objeto do conhecimento pelas mediações do cotidiano, a constituição histórica dos sujeitos, os afetos gerados na relação professores e alunos, nas condições de trabalho e outras mediações.

No primeiro Núcleo, identificamos que os motivos de ingresso e permanência na docência são mediados pela necessidade de sobrevivência, porém marcados pela precarização da profissão docente diante da ausência de condições materiais para realização do trabalho docente. Essa realidade desenvolveu cansaço, mal-estar, não identificação com a docência e desejo de procurar outros espaços de trabalho, ou mesmo outras profissões ou empregos.

No segundo Núcleo, as significações evidenciadas perpassam pela possibilidade de ser professor da EPT, com a expansão da Rede Federal de EPT, por meio de concursos públicos. Esses professores encontraram, portanto, a possibilidade de se tornarem professores da EPT.

No IFPI, as mediações que foram constituindo professores da EPT, variam desde as boas condições materiais de trabalho, pelo sentimento de bem-estar na docência e pelas relações afetivas que produzem novos sentidos, as vivências que possibilitam desenvolver as significações sobre a EPT que varia da tecnicista a integral.

O ingresso na docência para os dois participantes da pesquisa foi nas escolas públicas estaduais e não foi por identificação, mas pela necessidade imediata de sobrevivência. Entendemos, a partir dos relatos dos dois participantes, que foi no IFPI que eles encontraram novas possibilidades de se desenvolverem na profissão docente.

Notadamente, as mediações que os constituem vão desde as condições de trabalho ao sentimento de bem-estar e mal-estar na docência. Umbuzeiro desenvolveu sentimento de mal-estar gerado pelo excesso de carga horária, condições materiais de trabalho insuficientes, o que não permitia ao professor diversificar sua prática docente nas escolas do Estado.

Inferimos que essa realidade implicou em incentivos de familiares para a busca por novas possibilidades de melhorar de vida na mesma profissão, porque, apesar de Umbuzeiro se sentir exausto, ele gosta da profissão, por isso, desencadeou o desejo de permanecer na docência, porém numa Instituição Federal de ensino, o IFPI, na crença de que tem melhores

condições de trabalho. As significações produzidas pelo professor acerca da docência nas escolas do Estado representam a mediação que determinou novas possibilidades de melhoria de vida, ser professor de uma Instituição Pública Federal, com melhores condições de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Compreendemos que, no IFPI, os professores produzem novas significações, tais como: sentimento de bem-estar em razão das boas condições de trabalho, pelas relações de amizade com alunos que geram afetos positivos recíprocos, bem como a relação com colegas de trabalho e a Instituição.

As significações produzidas por Umbuzeiro acerca da EPT, nessa modalidade de ensino, deve ser integral para a formação técnica, capaz de formar cidadãos éticos, críticos, questionadores e capazes de intervir na realidade na qual estão inseridos, mediante o desenvolvimento da consciência crítica.

Constatamos que as mediações que foram constituindo Algaroba pelo movimento de produção de significações, foram semelhantes às de Umbuzeiro, tanto que diz respeito ao meio social, quanto às condições de ingresso e permanência na docência. Porém, ficou evidente que Algaroba não se identificava com a docência na educação básica do Estado, em razão de ter dificuldades de se relacionar de forma amistosa com esse público. Outro fator que desmotivou o professor foi a ausência de condições materiais de trabalho

Apreendemos que Algaroba permanece na docência não por ser um projeto de vida, mas em razão de ser professor de uma Instituição Pública Federal que possibilita uma condição melhor nos aspectos econômico e social. Porém, mesmo não sendo seu sonho ou projeto de vida, ele estabeleceu uma relação com a Instituição e seus alunos que medeia sua permanência na EPT. Contudo, Algaroba almeja ser professor universitário e, assim, permanecer na docência, mas em outro nível e modalidade de ensino.

Inferimos que Algaroba passou a gostar da docência na EPT pelas condições favoráveis de trabalho, pelas relações amistosas com seus alunos, com colegas de trabalho e com a instituição. Apreendemos que, apesar de ainda lembrar suas experiências negativas na Educação Básica nas escolas do Estado, ele sente-se satisfeito no IFPI e almeja cursar doutorado.

As zonas de sentidos produzidas por Umbuzeiro e Algaroba são fluidas e dinâmicas. Umbuzeiro sente-se bem no IFPI, por ser professor de dedicação exclusiva, por ter condições materiais para executar o ensino, a pesquisa e a extensão e por ter condições de diversificar sua prática docente de acordo com a modalidade de ensino. Essas, logo, são mediações que geram sentimento de bem-estar e felicidade no docente.

As significações de Algaroba acerca da EPT são essencialmente tecnicistas, pragmáticas e imediatistas: formar trabalhadores para o mercado de trabalho. Em contrapartida, Umbuzeiro acredita na formação integral, de consciência crítica dos estudantes. Embora o percurso histórico permita o desenvolvimento dos significados, as significações dos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil permanecem com atributos de formação tecnicista.

Para concluir esta seção, entendemos que as significações produzidas socialmente acerca da EPT no Brasil permanecem com ênfase na formação tecnicista e imediata para o mercado de trabalho. As zonas de sentido são produzidas pelas mediações que constituem o ser e o permanecer docente da EPT e pode ser determinada pela relação estabelecida pelos professores com a docência, consigo próprio enquanto profissional, com os outros e com a instituição.

As significações acerca da docência anteriores ao IFPI são mediadas pela precarização da docência diante das más condições de trabalho nas escolas do Estado, como, por exemplo, a exaustão em função do excesso de carga, a desvalorização da profissão docente, a intensificação do trabalho em função do rebaixamento salarial, o exercício da docência em mais de uma escola e três turnos em atividades docentes, são as mediações que geraram inquietações, frustrações e sentimentos de mal-estar no professor.

No IFPI, uma Instituição Federal de Ensino, esses professores vivem outra realidade, mediada pelas favoráveis condições de trabalho no Instituto, sentimentos de bem-estar docente a relação com a docência, os afetos gerados entre professor e alunos, as possibilidades de ter uma vida melhor economicamente e realizar uma prática docente, com apoio da pesquisa e extensão.

Outras condições, para geração de sentimentos de bem-estar, foram evidenciadas na relação com os setores que compõem a escola como um todo, tais como: equipe multiprofissional, psicólogos, pedagogo, assistente social, coordenações de cursos, gestão, comunidade, as possibilidades de desenvolver estratégias, utilização de recursos como mediadores do ensino e aprendizagem, e possibilidades de desenvolvimento profissional constituem a totalidade dos sujeitos e as significações acerca da EPT no Brasil.

6 O FIM DA PESQUISA É CRIAR POSSIBILIDADES DE CONTINUAR: O QUE APRENDEMOS ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requer sua ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante! (FREIRE, 1977, p.75).

O percurso formativo possibilitou a apropriação de novos conhecimentos na relação deste pesquisador com os participantes colaboradores da pesquisa; e na mediação dos conhecimentos pelos(as) professores(as) do mestrado, a base epistemológica e o aporte teórico-metodológico determinaram a compreensão acerca do fenômeno estudado.

Para apreender as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da EPT no Brasil, foi necessária uma imersão na base teórica da PHC e no método MHD, que, através de suas categorias possibilitaram a explicação do objeto de estudo.

Dois professores do IFPI, identificados pelos codinomes Umbuzeiro e Algaroba, colaboraram com as informações produzidas na pesquisa empírica, e, através das categorias analíticas do método e da base teórica, possibilitaram apreender as significações que eles vêm produzindo acerca da EPT no Brasil.

Compreendemos que os motivos de ingresso e permanência na docência foram empreendidos pela ausência de opção em outras profissões, pelas limitações impostas pela realidade social dos participantes da pesquisa. A necessidade de sobrevivência num sistema capitalista e a hegemonia desse sistema, que empreende uma relação de exploração entre o capital e o trabalhador, um depende do outro, numa relação de luta dos contrários. Por isso, Algaroba trabalhava em três espaços, numa escola do Estado, em banco e numa faculdade, porém essas condições implicaram na busca de melhores condições de vida, o IFPI, onde ele encontrou melhores condições objetivas de trabalho: condições materiais para realizar seu trabalho, boa remuneração, relações sociais e afetivas mais amplas e a compreensão da docência como profissão.

Embora haja uma zona de sentido instável entre o gostar e o não gostar e o sonho de ser professor universitário, os sentimentos de bem-estar medeia a produção de significações sobre o ser professor da EPT. Entendemos que o IFPI oferece boas condições de trabalho, o que orienta e motiva o ingresso de docentes nessa instituição, em que os afetos positivos entre professores, alunos e instituição geram sentimentos de bem-estar na docência.

Umbuzeiro ingressou na docência pelos motivos semelhantes, porém, logo no início da docência, começou a gostar da profissão nas escolas do Estado e, com incentivos de familiares, em especial do seu cunhado, ele conseguiu ser aprovado em concurso do IFPI. Compreendemos que as zonas de sentidos produzidas por Umbuzeiro são mais estáveis, porque ele afirma que sempre gostou da docência. Porém, no IFPI, ele encontra melhores condições objetivas de trabalho: boa remuneração, melhor salário, é gestor da instituição, e se sente bem, porque, além do ensino, ele realiza pesquisa e extensão e mantém relações amistosas com os estudantes e com colegas de trabalho e com a instituição, essas mediações produzem as significações acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As categorias do MHD e da PHC foram fundamentais para explicarmos o objeto de estudo, possibilitando ultrapassarmos a dimensão descritiva dos fatos ou fenômenos, penetrarmos a essência do problema investigado e atendermos nosso objetivo geral de “Analisar as significações que os professores do IFPI vêm produzindo acerca da Educação Profissional e Tecnológica e suas relações com essa modalidade de ensino no Brasil”. Estas se apresentam com maior ênfase na perspectiva de formação tecnicista e imediata para o mercado de trabalho.

Foi possível responder aos questionamentos levantados na pesquisa: O que tem orientado estes profissionais a escolher a docência como atividade profissional? Por que a docência na Educação Profissional? Como os professores dos IFs, em particular os que atuam no *Campus* de São Raimundo Nonato, têm compreendido a EPT? Que perspectiva de educação profissional tem predominado entre os professores do IFPI? A de formação integral ou a de base tecnicista?

De acordo com análise dos dados, ficou evidenciado que o que motivou os professores a optarem pela profissão docente, foi a necessidade de sobrevivência e não a identificação com a atividade. Entendemos que as significações acerca da EPT no IFPI estão direcionadas para a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

A compreensão dos professores do IFPI acerca da EPT é de que a formação que essa modalidade de ensino tem empreendido deve ser técnica e imediata para suprir as demandas do mercado de trabalho, porém, há a compreensão de que a EPT deve desenvolver a consciência crítica dos estudantes.

As mediações que orientaram os professores a escolherem o IFPI como *lócus* de trabalho, que a mais determinaram seus ingressos na EPT foram as condições efetivas de realizar o trabalho docente com qualidade social.

As significações que estes profissionais vêm produzindo acerca da EPT no IFPI é de que essa modalidade de ensino vai de uma formação essencialmente tecnicista a uma proposta de formação integral, com atributos de formação humanista.

Para finalizar, compreendemos a relevância social desta pesquisa como produção de conhecimentos empreendida nas relações sociais que os indivíduos estabelecem com outro, consigo próprio e com o mundo. Essa relação possibilita entender o ser humano como histórico-cultural e multideterminado, e que, através de suas vivências e histórias, representa a realidade social de muitos brasileiros, professores da Educação Profissional e Tecnológica e de outras modalidades de ensino.

Esta pesquisa possibilitou a apropriação de novos conhecimentos e promoveu o meu desenvolvimento pessoal e profissional, que nos permite colaborar para melhorar as práticas educativas no IFPI. Consideramos que esta pesquisa é processo e o objeto não se esgota aqui, sobretudo, porque compreendemos a EPT como um fenômeno em movimento e em mudança. Esta pesquisa pode ser a ponte para continuidade de investigações no âmbito da EPT, sobretudo a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, a docência na EPT; para políticas educacionais voltadas à formação contínua dos professores da EPT, para que possibilite ao IFPI ofertar uma formação na perspectiva *omnilateral no IFPI*.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J., SOARES, J. R., & MACHADO, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, 45(155), 56-75, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>, acesso em jun., 2019
- AGUIAR, V. M. J. de; SOARES, J. R. A formação de uma professora do ensino fundamental contribuições da psicologia sócio histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 221-234, 2008.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 236, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciências e profissão**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AFANASIEV, A. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- ALVES, S. C. S. Educação profissionalizante durante o estado ditatorial. *In*: Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação, Alagoas. **Anais [...]**. Alagoas: CONNEPI, 2010. p. 1-6. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/1368/598>. Acesso em: 21 set. 2018.
- AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no conjunto dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARANDA, S. M. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.
- ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. *In*: OLIVEIRA, M. K. de, SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159-174.
- ASSUNÇÃO, V. N. F. de. A educação tecnológica e o homem *omnilateral* em Marx. **Projeto História**, São Paulo, n. 34, p. 357-361, 2007.

AUSANI, J. C. **Educação profissional e tecnológica em um Brasil em transformação: o contexto histórico de implantação do ensino técnico na Universidade Federal de Santa Maria.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

AZEVEDO, A. P. L. **Ensino médio integrado à educação profissional: formação *omnilateral* ou unilateral?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

BARRETO, S.M.G. **As condições subjetivas e objetiva do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na Educação Infantil: uma análise sob a perspectiva da defectologia de Vigotski.** Tese de Doutorado São Carlos: UFSCar, 2014.

BARBOSA, S.J. A intensificação do trabalho docente na Escola Pública. Dissertação (Mestrado), 2009 – Universidade de Brasília.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1994.

BOCK, A. M; GONÇALVES, M. G. **Psicologia sócia histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BONAPARTE, L. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Discursos na/da Educação Profissional e Tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

BOTTOMORE, T. (Ed.). **Diocionário do pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Reforma do ensino e várias instituições complementares da instrução pública.** Parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública composta dos Deputados Rui Barbosa, Tomás do Bonfim Spinola e Ulisses Machado Pereira Viana. Relator Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Tip. Nacional, 1883.

BRASIL. Decreto 5154 de 23 de junho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jun. 2008.

Disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 9 de jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.692, de 7 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5692.htm>. Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 4 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC-2018). **Expansão da rede federal**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **O mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Semesp, 2015. Disponível em: <http://convergencia.com.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Parecer 16/99, de 5 de outubro de 1999**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNECEB1699.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD-IBGE**. Brasília: IBGE, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100061.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro, 2012**. Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL, **Lei nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em abr.2018.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação *omnilateral*. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 out. 2018.

CIAVATTA, M.; TREIN, E. **A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza**. Rio de Janeiro: ANPED, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 28 ago. 2018.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. Atlas, São Paulo, 2008.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESPINOSA, B. de. **Tratado da reforma do entendimento**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERNANDES, F. **Capital dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

FERREIRA, M.S. **Para não dizer que não falei do método**. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M. (Org.). Formação de professores na perspectiva Histórico-cultural: Vivências no FORMAR. Teresina (PI): EDUFPI, 2017. p. 57-77.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

FREITAS, J. A. de. Trabalho e educação na contemporaneidade: problematizações sobre a educação profissional no Brasil. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 621-633, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. *Observatório Social de América Latina*, Buenos Aires, v. 14, p. 95-104, 2005.

FRIGOTTO, G. **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.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.087-1.113, 2005a.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.de S.B. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina. – Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, A. B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Papirus; Autores Associados, 1997.

GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. Ensino profissional no Brasil: diálogos com a ditadura militar. **OPIS**, Catalão, v. 14, n. 1, p. 262-281, 2014.

GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professora formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GONÇALVES, M. G.; BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio- histórica – uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUI, Diretoria de Gestão de Pessoas, 2018

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014-2019

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: Um estudo sobre professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 151, p. 523-537, 1984.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. Disponível em: <http://www.anped.org.br> acesso, em jun.2019.

LEITE, I. **Emoções, Sentimentos Afetos**. (Uma reflexão sócio histórica). 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, I.C dos S. **Significados e sentidos do mal-estar docente**: o que pensam e sentem professores em início de carreira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

LIMA, I.C dos S.; CARVALHO, M. V. C. Os significados e os sentidos do mal-estar docente na voz de uma professora em início de carreira. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 295-312, 2013.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências. Humanas, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUES, E. S. A; CARVALHO, M. V.de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-10, 2017.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002.

Marx, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. In: Fernandes, F. (org.). Marx, K., Engels, F.: História. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984, Grandes cientistas sociais, nº 36.

MARX, K. & Engels, F. **A ideologia alemã**. 1847. Disponível: <http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf>. Acesso em 30 ago. de 2018

MARX, K. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **O capital**: crítica a economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da Educação Básica no Brasil**: o FUNDEF no centro do debate. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Moraes e Martinelli - A IMPORTÂNCIA CATEGORIA MEDIAÇÃO PARA O SERVIÇO SOCIAL. XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social Autoras: disponível em,2016. <<Http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Y6O09Vi7X17oOE584R0e.pdf>>,acesso, 10.02.2019

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, J.; MARTINELLI, M. L. A importância categoria mediação para o serviço social. In: XX Seminário Latino-americano de Escuela de Trabajo Social Autoras, Mazatlán, 2015. **Anais [...]**. México: UCR, 2015. p. 1-10. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Y6O09Vi7X17oOE584R0e.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MORITZ, J. **A concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos Governos Dilma e Lula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 1-9, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, B. (2005). **A dialética do singular-particular-universal**. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes

OLIVEIRA, C. A. V. de. **Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Prudente, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt13>. Acesso em: 27 mai. 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, J. S. C. de. **Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2016.

OLIVEIRA, M. K. Vigostki e o processo de formação de conceitos (1992). In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

OLIVEIRA, A. C.; CÓSSIO, M. de F. O atual cenário da educação profissional no Brasil. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE-, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 1-14. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8126_4720.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

OLIVEIRA; DA MATTA, L. Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos na Educação Profissional Tecnológica (EPT). **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 234-249, 2017.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massagna, 2010.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PONTES, R.N. **Mediação e Serviço Social**. Editora Cortez, 2010.

RAMOS, M. N. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra hegemonia às novas pedagogias. In: RODRIGUES (Org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 45-66.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REGO, V. R; RODRIGUES, A. G. **100 anos de uma escola centenária**. Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização da gestão escolar. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil:** (1930/1973). 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANCHES, A. P. R.; GAMA, R. P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 3, p.149-162, 2016.

SANTOS, D. B. **Trabalho e educação:** a formação profissional tecnológica e empregabilidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante:** crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukacs, 2017.

SANTOS, D. *et al.* Educação profissional: crítica à implantação do Projeto Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 189-205, 2016.

SANTOS, D. **Graduação tecnológica no Brasil:** crítica à expansão do ensino superior não universitário. Curitiba: CRV, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **O Congresso Nacional e a educação brasileira:** significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das leis n. 4024/61, 5540/68 e 5692/71. 1986. Tese (livre-docencia) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1986. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251641>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. R. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil. **Trilhas Pedagógicas**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 291-304, 2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SKINNER, F. B. **Ciência e comportamento humano**: B. F. Skinner. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 489 p.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação. A prática reflexiva**. Brasília: Liber Livros, 2004.

TACCA; M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2 edição. Campinas, SP: Alínea, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.39, n.89, jan./mar. 1963. p.8-16. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/estado.html>. Acesso em: 24 fev. 2019

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. **Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica**. RBE, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbe/v62n2/06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

VIGOSTKI, L. S. **Problemas de método**. In: VYGOSTKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo, 1998. p. 77-102.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. I.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 93-101.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF, Martins e Fontes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, como voluntário. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pelo mestrando Dirno Vilanova da Costa, sob a orientação da Professora Dr.^a Cristiane de Sousa Moura Teixeira. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação - “**Significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica**” - Pesquisadora Responsável: Prof.^a Dr.^a Cristiane de Sousa Moura Teixeira, Outro (a) Pesquisador (a): Dirno Vilanova da Costa. **Endereço:** Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI - Telefone para contato: (86) 3215-5820 /86-9-88514506/89 9 8115-8345

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto de pesquisa propõe a execução de uma pesquisa de abordagem qualitativa/formativa a ser realizado com Professores (as) do Instituto Federal de Educação, Campus de São Raimundo Nonato-PI. “Pretendemos investigar as Significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica”, dessa forma pretendemos compreender:

- 1-Significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica
- 2-Identificar as mediações histórico-sociais que orientaram o ingresso e a permanência do professor da Educação Profissional e Tecnológica no IFPI;
- 3-Evidenciar as condições (objetiva e subjetiva) que constituem o desenvolvimento da atividade docente na Educação Profissional e Tecnológica;
- 4-Explique as mediações que constituem o movimento de produção de significados e sentidos dos professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica. Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa. Sua participação acontecerá por meio das seguintes estratégias de produção de dados (**Procedimentos**): (entrevistas reflexivas). As perguntas oportunizarão você a narrar fatos e acontecimentos que vivenciou e se relacionam com o objeto de estudo da pesquisa. Os dados coletados na

entrevista reflexiva serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, analisados e interpretados.

Em relação aos **benefícios**, a pesquisa contribuirá para o avanço das discussões que abordam as significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da educação profissional, tendo em vista a conjuntura atual, bem como a desenvolvimento histórico dessa modalidade de ensino, que seguiu o viés da formação de mão de obra aligeirada para servir ao sistema capitalista de produção. Entendemos a pesquisa como processo e não produto, portanto, desencadeia novas possibilidades para novos pesquisadores na área da Educação Profissional descortinarem novos problemas e objetos de pesquisa na área, dessa forma assume seu grau de importância e relevância social, pois implica conhecer a realidade da Educação Profissional e instigar Políticas Públicas Educacionais para a Educação Pública. **Riscos e desconfortos como contorna-los:** Pode ocorrer durante a pesquisa danos a integridade psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes, bem como desconfortos que possa envolver as emoções e sentimentos. O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco, desconfortos ou danos significativos aos participantes da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a pesquisa será interrompida e será garantido o direito à assistência integral, gratuita ao participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário para reverter a situação bem como os mesmos poderão solicitar sua desistência da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo tendo em vista que a adesão e desistência é voluntária.

Indenização em caso de danos aos participantes: Em caso de causar prejuízos explícitos aos participantes, estes devem buscar indenização aos responsáveis pela pesquisa pela administrativa e legal.

Os partícipes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Significa que asseguramos seu anonimato por meio da utilização de pseudônimos para identificação dos interlocutores da pesquisa, assegurando-lhes total **sigilo**.

As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico do Materialismo Histórico Dialético. Os espaços colaborativos permitirão o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer da pesquisa, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos. A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e ao Comitê de Ética da UFPI. Informamos que a pesquisa é isenta de custos para o participante, mas também não terá remuneração para o pesquisador e participantes/colaboradores da pesquisa. Garantimos o total sigilo sobre dados/informações dos participantes da pesquisa.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades. Ademais, a pesquisa não apresenta riscos, mas se ocorrer situações em que venham emergir emoções aparentes as sessões de entrevistas serão interrompidas, tendo um retorno posterior com consentimento do participante.

Eu, _____,
RG nº _____, concordo em participar voluntariamente do referido estudo, como sujeito participante. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de

confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

3 de 3

Assinatura do interlocutor da pesquisa: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

São Raimundo Nonato-PI, 08 de novembro de 2018.

Assinatura do (a) participante colaborador (a)
Dirno Vilanova da Costa – Pesquisador

Prof.^a Dr.^a Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Pesquisadora Orientadora Responsável

Sobre o Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI:

Foi criado em 1997 e tem por finalidade apreciar as pesquisas envolvendo humanos que tenha sido registradas para apreciação no Comitê, agindo sempre em conformidade com as orientações advindas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde – CONEP-MS, este é vinculado a Pro Reitoria de Pesquisa- PROPESQ-UFPI.

Obs.: Este documento será assinado em duas vias, sendo que uma via ficará com o pesquisador e a outra com os participantes

Caso os participantes tiverem alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI. Tel.: (86) 86 3237-2332-e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; web: ww.ufpi.br/cep. Em caso de emergência os participantes da pesquisa poderão contatar o responsável pela pesquisa que estará disponível 24h nos fones (89) 9 8115 8345 e (86) 9 8851 5606.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TEMA: Significações produzidas pelos professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica.

Pergunta Norteadora:

1-A educação profissional ao longo de sua produção sócio-histórica ganhou contornos diferentes, seja pela proposta de formação tecnicista e aligeirada e assistencialista para os trabalhadores, bem como pela geração de uma dualidade histórica entre esses e a burguesia, contudo após o período de redemocratização do País, no final do século XX, políticas educacionais mesmo que descontinuas marcam uma nova proposta de formação para o século atual: Assim conte nos como foi que você se tornou professor da Educação Profissional e Tecnológica, situando sua história de vida, condições de trabalho e significados quem vem sendo produzidos acerca dessa modalidade de ensino.

2 - O que te motivou a escolher a docência na Educação Profissional e Tecnológica?

3-Fale sobre as condições (subjetivas e objetivas) de trabalho no IFPI

4-Fale sobre a docência educação profissional e os motivos que o faz continuar nessa modalidade de ensino híbrida e verticalizada entre os níveis médio e superior.

5. Por favor, relate que como é sua prática em sala de aula, sua relação à educação profissional e suas concepções e significações a respeito da Educação Profissional e tecnológica.

6. Fale sobre as possibilidades formativas do IFPI para os docentes e como acontecem.

7- Fale de suas concepções e significados sobre a Educação Profissional e Tecnológica

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Pesquisa de sondagem para mapear possíveis participantes para pesquisa empírica de mestrado

Este questionário tem o objetivo de mapear possíveis participantes de Pesquisa de Mestrado - PPGED/UFPI.

Seu endereço de e-mail (dirno.vilanova@ifpi.edu.br) será registrado quando você enviar este formulário. Não é dirno.vilanova? [Sair](#)

***Obrigatório**

1. Tempo de docência na Educação Profissional e Tecnológica (No IFPI e/ou outras Instituições) que ofertam a mesma modalidade de ensino: técnico de nível médio e/ou tecnólogo. *

Marcar apenas uma oval.

- Até cinco anos
 Mais de cinco anos

2. É docente do quadro efetivo do IFPI? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

3. Tem disponibilidade para participar da pesquisa empírica como ato formativo em 06 encontros com o pesquisador mediante negociação de datas e horários? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

4. Reside no Município de São Raimundo Nonato-PI? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.