

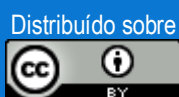


Correspondência ao Autor
 Tatiane Peratz
 E-mail: tatianeperatz@gmail.com
 Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Dois Vizinhos, PR, Brasil
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/3810085573774459>

Submetido: 24 maio. 2019
 Aceito: 03 out. 2019
 Publicado: 24 out. 2019

[doi> 10.20396/riesup.v6i0.8655481](https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8655481)
 e-location: e020027
 ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



A Organização do Trabalho Pedagógico no Instituto Federal e as Implicações para o Trabalho Docente

Tatiane Peratz¹  <https://orcid.org/0000-0003-0222-8327>

Ângela Maria Silveira Portelinho  <https://orcid.org/0000-0002-0432-4809>

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

O presente artigo resulta da pesquisa de mestrado cuja temática foi a organização do trabalho pedagógico (OTP) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e teve como objeto o trabalho docente, especificamente no referente às implicações da OTP. Busca analisar as implicações da OTP para o trabalho docente e formação no IFPR – Campus Palmas, na região sudoeste do estado do Paraná. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica cotejadas com análises de documentos e das respostas de 24 docentes da instituição obtidas por meio de um questionário. Nas análises, destaca-se a categoria verticalização do ensino como a principal implicação para o trabalho docente e formação, uma vez que essa forma de organização do ensino requer a atuação nos distintos níveis da educação – básica e superior. Contudo, ao mesmo tempo que a verticalização é apontada como uma implicação para o trabalho docente, é também considerada uma oportunidade de aprendizado para esse docente, visto que alternar entre os níveis da educação exige um constante desenvolvimento e disto emergem as necessidades formativas. As discussões revelam contradições no tocante à OTP, ao trabalho docente e à formação para atuar na educação profissional.

PALAVRAS-CHAVE

Educação superior. Organização de instituições de ensino. Formação de professores.

The Organization of the Pedagogical Work of Federal Institute and the Implications to the Teaching Work

ABSTRACT

This following article is a result obtained from the master's research whose theme was the organization of the pedagogical work (OTP) of the Federal Institute of Paraná (IFPR) and its object was the teaching work, specifically regarding the implications of OTP. It seeks to analyze the implications of OTP for teaching work and training at IFPR - Campus Palmas, in the southwest of Paraná state. The methodology is based on bibliographic research collated with document analysis and the answers of 24 teachers from the institution obtained through a questionnaire. In the analysis, we highlight the category verticalization of teaching as the main implication for teaching and training, since this form of teaching organization requires acting at different levels of education - basic and higher. However, while verticalization is pointed as an implication for teaching work, it is also considered a learning opportunity for this teacher, since alternating between levels of education requires constant development and from this emerges the formative needs. The discussions reveal contradictions regarding OTP, teaching work and training to work in vocational education.

KEYWORDS

Higher education. Educational organization. Teacher training

La Organización del Trabajo Pedagógico en el Instituto Federal y las Implicaciones para el Trabajo Docente

RESUMEN

El presente artículo resulta de la pesquisa de maestría, cuya temática ha sido la organización del trabajo pedagógico (OTP) del Instituto Federal de Paraná (IFPR) y ha tenido como objeto el trabajo docente, específicamente en lo que se refiere a las implicaciones de la OTP. Busca analizar las implicaciones de la OTP para el trabajo docente y formación en el IFPR – Campus Palmas, en la región sudoeste de la provincia de Paraná. La metodología está basada en pesquisa bibliográfica cotejadas con análisis de documentos y de las respuestas de 24 docentes de la institución obtenidas por medio de un cuestionario. En el análisis, se destaca la categoría verticalización de la enseñanza como la principal implicación para el trabajo docente y formación, una vez que esa forma de organización de enseñanza requiere la actuación en los distintos niveles de la educación – básica y superior. Sin embargo, al mismo tiempo que la verticalización es apuntada como una implicación para el trabajo docente, es también considerada una oportunidad de aprendizaje para este mismo docente, visto que alternar entre los niveles da educación exige un constante desarrollo y de esto emergen las necesidades de formación. Las discusiones revelan contradicciones en el tocante a la OTP, al trabajo docente y a la formación para actuar na educación profesional.

PALABRAS CLAVE

Educación superior. Organismo de enseñanza. Formación docente.

Introdução

As discussões relativas à autonomia universitária, privatização do ensino, indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a expansão e a ampliação do acesso ao nível superior, a responsabilidade social da universidade, de certo modo, impulsionaram o debate e a pesquisa relativa à educação superior. Notadamente, há uma expressiva tendência em priorizar as temáticas acima descritas ficando à margem as discussões relativas à organização do trabalho pedagógico, que, por sua vez, implica diretamente sobre o trabalho e formação dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, compete-nos investigar a organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná, o qual oferta cursos da educação básica e superior.

Assim, nos colocamos diante da necessidade de apreensão das atividades desenvolvidas na instituição e como ela se organiza, o que implica diretamente o trabalho do docente e a formação dos profissionais que nela atuam.¹

Entendemos que não podemos falar do trabalho docente sem abordar a formação. Nesse sentido, a investigação apontou e discutiu as implicações da organização do trabalho pedagógico para a formação continuada. Salientamos que, por meio da formação ou da experiência, os docentes adquirem saberes e os manifestam via trabalho na sala de aula. No entanto, esse está inserido em um contexto repleto de leis, normativas, resoluções e portarias internas, procedimentos e orientações que devem ser seguidos.

A instituição de ensino (Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) na qual a investigação se desenvolve ainda é considerada nova. Todas as funções são preenchidas por meio de concurso público e observamos que muitos dos servidores que nela ingressam desconhecem sua dinâmica. Isso necessiou apresentar a complexidade da organização do ensino nos Institutos Federais (IFs), observando que tais instituições de ensino ofertam cursos de ensino médio integrado,² cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação, ou seja, educação básica e superior, exigindo adequação do profissional aos diferentes níveis de ensino e perfis de estudantes. Desse modo, espera-se que o docente ultrapasse o simples cumprimento de conteúdo, objeto das áreas do conhecimento a ser ensinado, e o processo de avaliação da aprendizagem, e assuma o compromisso social de acordo com a realidade, adequando seu trabalho ao contexto da instituição em que está inserido.

¹ Esta pesquisa decorre das discussões e investigações realizadas no grupo de pesquisa – Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT), que desenvolve o projeto “**A formação e o trabalho docente nos diferentes níveis do ensino**” cujo objetivo é analisar as políticas voltadas à formação e ao trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades do ensino, problematizando a especificidade do trabalho pedagógico tanto nos processos formativos iniciais como nos processos de atuação docente.

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

Estas questões nos levaram à seguinte problemática: como ocorre a organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas e quais as implicações para o trabalho docente?

Conhecer a organização do trabalho pedagógico na referida instituição significa entender como essa se articulam as atividades e a participação das pessoas envolvidas, e de que forma isso implica no trabalho cotidiano dos docentes e na sua formação. Assim, o objetivo é analisar as implicações da organização do trabalho pedagógico para o trabalho docente no IFPR – Campus de Palmas, região sudoeste do Paraná.

Para responder ao problema e alcançar os objetivos da investigação, utilizamos a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos e aplicamos um questionário a 24 docentes da instituição. As análises sustentam-se nas contribuições das pesquisas de Charlot (2008), Azzi (2005), Pimenta (2005), Saviani (2007, 2014), Freitas (2002), Antunes (2009), Paro (2000), Contreras (2002, 2012) e outros. O estudo se constituiu como uma pesquisa qualitativa, pois explorou, analisou e discutiu profunda e especificamente uma realidade. No entanto, não podemos descartar os dados quantitativos que fazem parte do levantamento e da apresentação da instituição, tais como: quantidade de docentes, quantidade de cursos do campus no qual a pesquisa ocorreu, número de docentes licenciados, número de docentes bacharéis, entre outros.

A coleta de dados se deu por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas sobre trabalho docente, formação e OTP. A aplicação do instrumento de pesquisa, previamente qualificado, ocorreu em momento anteriormente agendado entre pesquisadora, coordenação de ensino do campus e docentes. Dos 130 docentes membros do colegiado do campus de Palmas, participaram da pesquisa aqueles que se adequaram aos seguintes critérios: ser docente efetivo no IFPR, atuar nos cursos do ensino médio profissionalizante e no ensino superior, aceitar os termos apresentados no TCLE.

Na ocasião, estavam presentes 24 docentes que se adequaram aos critérios do estudo e concordaram em participar da pesquisa. Portanto obtivemos 24 questionários respondidos.

A análise dos dados coletados baseia-se na triangulação de dados – leis (LDBEN 9394/1996, lei n. 12.014/2009, lei n. 13.415/2017, lei n. 11.892/2008 Criação dos Institutos Federais) e normativas internas –, respostas dos questionários cotejadas com as referências teóricas trabalhadas. Assim, por meio da articulação entre a análise documental, respostas dos questionários relacionadas às referências teóricas, foi possível extrair as categorias exploradas.

O procedimento metodológico adotado baseou-se na reflexão teórico-contextual. Nela, traçamos um breve panorama acerca da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e da criação dos IFs. Pudemos identificar também os elementos componentes da OTP, contemplando a verticalização do ensino e limites e

possibilidades da organização do trabalho pedagógico para o trabalho docente e formação continuada.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Para investigar o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico nos IFs, consideramos importante contemplar a educação profissional e sua representatividade na sociedade.

A Rede Federal começou em 1909 com a criação de dezenove Escolas de Aprendizizes e Artífices, momento em que ocorria uma mobilização popular e classista buscando melhores condições de vida e trabalho. Assim, ensinando e educando jovens em situação de vulnerabilidade social, essas escolas eram associadas à qualificação da mão de obra.

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

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

Até a efetiva criação dos IFs foi preciso um conjunto de políticas em relação à educação profissional, como a expansão da rede federal; a cooperação entre estados, municípios e governo federal para ampliar a oferta de cursos técnicos integrados; a política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições federais; e a defesa da elevação da escolaridade dos trabalhadores por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). (PACHECO, 2011).

Posteriormente a esse período, a lei n.º 11.892/2008 institui a RFEPCT e cria os IFs, que iniciam a expansão, interiorização e consolidação da Rede Federal, abrangendo todo o território nacional. Dessa forma, em 29 de dezembro de 2008, os 31 CEFETs, as 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, desapareceram e transformaram-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).³

³ A chamada pública da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) n.º 002/2007 estabeleceu o prazo de 90 dias a contar de sua publicação, para a apresentação das propostas das instituições federais que desejassem se integrar aos IFs, já que a adesão a esse projeto era opcional. Em 2007 e parte de 2008, a Setec/MEC esmerou-se para conseguir o maior número possível de instituições federais para se integrarem aos IFs.

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica surgem com uma proposta diferente daquela que a educação profissional mantinha em seus primórdios. Pacheco (2011, p. 17) diz que a criação dos Institutos Federais é um

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

Com base nisso, entendemos que o movimento de criação dos IFs aponta para a geração de condições necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. Observamos um propósito voltado ao desenvolvimento social, aumento da escolaridade dos jovens e trabalhadores, ou seja, uma forma de inclusão por meio da educação. Estas instituições surgem buscando superar a hegemonia do poder econômico sobre a educação pública, ou seja, como política pública busca estabelecer um diálogo com outras políticas.

Da lei n. 11.892/2008, no que se refere à criação dos IFs, destacamos, entre as finalidades e características dos IFs constantes no Artigo 6.^o, a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, e a promoção, a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura, quadro de pessoal e recursos de gestão (BRASIL, 2008). Isso porque a educação profissional está diretamente relacionada com as implicações sobre o trabalho docente.

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

Nesse sentido, faz-se necessário compreender e explicitar como ocorre a organização do trabalho pedagógico no IFPR – Campus Palmas e analisar suas implicações para o trabalho docente.

A Verticalização do Ensino nos Institutos Federais: Desdobramentos para a Organização do Trabalho Pedagógico

Sabendo que o trabalho é a atividade principal do ser humano, compreendemos a importância de tal atividade em nossas vidas, seja para garantir a nossa sobrevivência e de nossa família, seja para evoluirmos ou para nos satisfazer profissional e pessoalmente. Saviani (2007) diz que um traço definidor do ser humano é o trabalho, não porque o labor lhe é natural, e sim porque a pessoa é aquilo que é segundo o seu trabalho, atividade lhe dada

pelos próprios seres humanos. Portanto, a relação indivíduo/trabalho é dada por nós, em nosso processo sócio-histórico.

De acordo com Antunes (2009, p. 141), o trabalho “é a forma fundamental, mais simples e elementar daqueles complexos cuja interação dinâmica constitui-se na especificidade do ser social”. Então, entendemos que o trabalho compreende a nossa atividade principal, pela qual transformamos a natureza e nos relacionamos com outros indivíduos e, assim, também nos transformamos por meio do trabalho.

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

Para Saviani (2014, p. 10), “o indivíduo entra em relação com os outros homens não ocasionalmente, mecanicamente, mas organizadamente, por meio de organismos de diferentes tipos. E entra em relação com a natureza não simplesmente pelo fato de ser ele próprio natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica.”

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

Assim, analisar a organização do trabalho pedagógico implica na tomada de consciência da realidade da qual se fala, visto que as mudanças na atividade ocorrem à medida que a sociedade se transforma. O trabalho modifica-se e assume responsabilidade diante da realidade, isto é, das necessidades da sociedade em que está inserido. Tal sociedade é determinada por uma forma de organização que, de certa maneira, condiciona a organização do trabalho pedagógico. Desse modo, buscamos explicitar como ocorre a organização do trabalho pedagógico no IFPR a partir da verticalização do ensino.

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

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

[...] Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica:

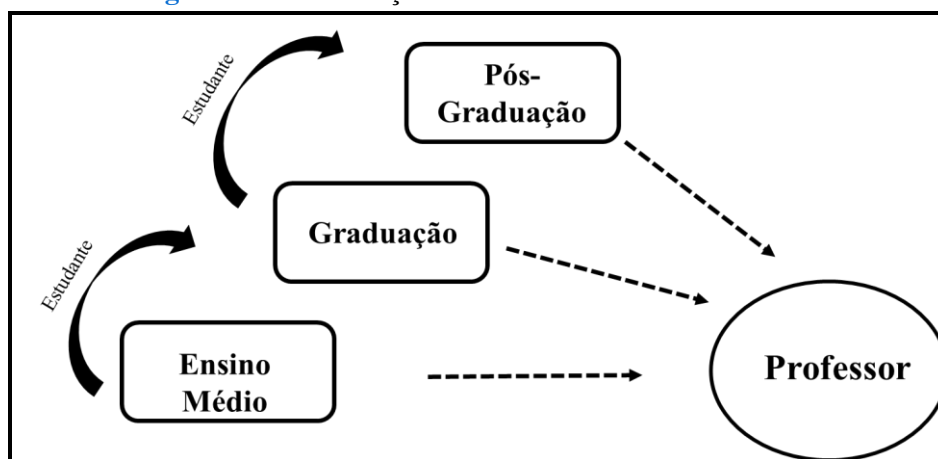
qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica. (PACHECO, s/d., p. 18).

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

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

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

Figura 1. Verticalização do ensino nos Institutos Federais



Fonte: Organizado pelas autoras.

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

Pensando acerca de haver ou não uma distinção na OTP nos diferentes níveis de educação, perguntamos aos docentes se identificam essa distinção e quais seriam as diferenças. Dos 24 participantes, apenas 1 julga não haver. No entanto, para os demais, metodologia, didática, legislação, forma de abordagem, maturidade e capacidade dos estudantes, atividades práticas, avaliações, forma de organização das disciplinas de cada nível da educação e o próprio interesse por parte do discente são algumas das diferenças apontadas. Portanto, os docentes demonstram claramente visualizar que a existência de diferenças na OTP nos distintos níveis da educação acarreta responsabilidades.

Vale salientar que, no âmbito IFPR, nem todos os campi enfrentam essa realidade. Muitos só recentemente foram implementados e/ou são campi avançados, o que significa que os cursos e as modalidades são ofertados gradativamente de acordo a demanda da região.

No caso do campus de Palmas, que iniciou suas atividades em 2010, constatamos a existência da verticalização, tanto que, como exposto na metodologia, atuar na educação básica e superior é um dos critérios para a seleção dos participantes deste estudo. Em síntese, fica explícito que os docentes compreendem claramente haver uma distinção entre atuar na educação básica e atuar na educação superior, conseqüentemente exigindo uma OTP também diferenciada, o que indica ainda uma relação com perfil do próprio estudante em cada um dos níveis.

Nesse sentido também, entendemos que a pesquisa buscou conhecer e exibir o ponto de vista dos docentes acerca da política de verticalização nos IFs e, assim, pedimos para que esses a avaliassem. Um dos docentes considera importante a verticalização *“para a região, pois possibilita a manutenção de estudantes por mais tempo na instituição buscando a formação”* (P18). Vale lembrar que a verticalização oportuniza o ingresso no ensino médio e a permanência até a pós-graduação. Por isso, pode ser considerada uma forma de manter os estudantes durante um período maior de tempo na cidade/região.

A verticalização também é vista como uma oportunidade de aprendizado, como afirma outro docente: *“Acredito que a oportunidade de trabalhar com o EM e os cursos de licenciatura permitam a avaliação entre a teoria e a prática ao trabalhar com os alunos de licenciatura”* (P11). Nesse sentido, Pacheco (2011, p. 26-27) escreve que

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

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

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

Por mais que a verticalização seja considerada positiva pela maioria dos participantes da pesquisa, surgem necessidades dos docentes relacionadas à formação para atuação nos dois níveis de educação distintos.

Cabe refletir acerca da necessidade de formação específica para a realização do trabalho docente nas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que devemos lembrar que os docentes, assim como os demais servidores da instituição, ingressam por meio de concurso público, existindo a possibilidade desse possuir pouca ou nenhuma experiência de sala de aula e, como consequência, deparar-se com muitas dificuldades frente às diferenças existentes na atuação com os diferentes públicos.

Diante disso, apresentamos os resultados relacionados aos limites e às possibilidades de atuar na educação básica e superior. As principais limitações nas diferentes modalidades de ensino no campus de Palmas, conforme respostas dos docentes, são: a quantidade elevada de disciplinas a serem ministradas pelo docente, muitas atividades para um mesmo docente, o horário das jornadas e a preparação de aulas para os diferentes níveis e componentes curriculares, esse último item especificamente por tornar insuficiente o tempo destinado à manutenção de ensino, como destaca a seguinte resposta: “*Preparar aulas para diferentes níveis e disciplinas requer tempo extra*” (P12), o que pode acabar prejudicando a qualidade das atividades.

Tal questão nos leva a refletir sobre a organização do tempo e do espaço curricular vinculada ao regime de contratação de trabalho dos professores. Contrata-se um professor para 20 ou 40 horas para o ensino desconsiderando a particularidade de cada nível de ensino. Tal prática vem acarretando na fragilidade dos encaminhamentos didático-pedagógicos necessários ao trabalho docente. Ou seja, por mais significativo que possa ser trabalhar com a educação básica e a educação superior como dimensões integradas, essas exigem atividades docentes diferenciadas para atender as particularidades que cada disciplina em cada nível exige.

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

Outro fator apontado como limitador para trabalhar em níveis distintos relaciona-se com a capacidade de compreensão dos estudantes é preciso “*não esquecer da diferença de capacidade de abstração e dos objetivos do curso*” (P2). Já outro docente aponta como “*limites: reconhecer os estágios de cognição de cada fase do ser humano*” (P21). Para esse último, poderíamos entender não como um limite, mas como um desafio, uma vez que, para

desenvolver seu trabalho em ambos os níveis da educação, é necessário reconhecer, avaliar e adaptar suas aulas para atender às expectativas dos estudantes e aos objetivos da instituição.

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

Em relação às possibilidades, acreditamos que o trabalho do docente nessa forma de organização – verticalização do ensino – pode ser enriquecedor, haja vista a oportunidade de lidar com as diferentes idades e preceitos de vida, que podem ser produtivos e projetores de debates relevantes, o que é demonstrado pelo docente, que diz ser uma forma de “*aperfeiçoamento pessoal diante da diversidade das demandas dos cursos e dos alunos*” (P23).

Destacamos aqui questões subjetivas expressas como possibilidades nessa forma de atuação, uma vez que a necessidade de adaptação ao contexto é considerada uma forma de aprendizado para o docente já que é preciso que possua discernimento e desenvoltura para planejar/lidar com diferentes faixas etárias, objetivos de curso, formas de abordagem, didática, avaliação, entre outros. De acordo com Azzi (2005, p. 40), é “no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido”.

Partindo para a compreensão do trabalho docente em sua categoria geral – trabalho –, buscamos a contribuição de Azzi (2005, p. 39-40), que assim se expressa:

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

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

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

É preciso que o docente do IFPR tenha clareza de que, estimulando a autonomia do estudante, suas experiências se ampliam e atingem mais rapidamente o exercício do aprender. Assim, também muda a função do professor: de expositor fiel de um conhecimento já elaborado para mediador de situações de aprendizagem, em que a

apropriação do já conhecido seja uma etapa preliminar para a produção de novos significados e conhecimentos.

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

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

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

Nesse sentido, cabe abordarmos a busca pelo reconhecimento da atividade docente como profissão, que perpassa a falta de compreensão da própria sociedade sobre o que é a docência. Como aponta Azzi (2005, p. 38), “o trabalho docente é muitas vezes descrito, mas nem sempre compreendido”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

dimensões da vida de um professor. Experiências escolares e até mesmo experiências familiares compõem o repertório do ‘saber fazer’ de um professor”.

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

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

Requer entender que o trabalho docente está vinculado ao próprio trabalho pedagógico, pois envolve o alinhamento de métodos, técnicas, reflexões e ações, bem como o envolvimento de diferentes profissionais da educação, na tentativa de alcançar o objetivo: o conhecimento. Paro (2000) ajuda entender que o trabalho pedagógico não compreende um trabalho material, isto é, o resultado desse trabalho é intangível, é um serviço.

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

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

Considerando que a OTP tem um sentido amplo que abrange tanto o contexto institucional como o reduzido ao espaço da sala de aula, cabe apresentarmos os resultados dos dados coletados com os docentes em relação às suas concepções acerca do tema.

De forma geral, os docentes apresentam objetivamente suas concepções, que giram em torno do planejamento e organização do trabalho docente. Por exemplo: disciplinas, horários, avaliações, atividades de pesquisa e extensão, apoio ao estudante e estabelecimento de objetivos para os componentes curriculares, tempo de preparação das aulas etc. Algumas respostas demonstram um entendimento mais abrangente em relação à OTP, uma vez que também são citados como participantes do processo os técnicos em assuntos educacionais, e, ainda, a OTP aparece também descrita como uma forma de apoio para os docentes e para os estudantes. Percebemos, assim, a confirmação de que a OTP se caracteriza por um processo que envolve o conjunto dos profissionais da instituição que estejam envolvidos com o ensino.

A identificação de elementos elencados pelos docentes como compondo a OTP do campus de Palmas ajuda a explicitar como tal organização ocorre. As respostas estão relacionadas a atividades de responsabilidade do docente e dos demais profissionais envolvidos no processo de ensino. Os regulamentos, a elaboração de ementas de disciplinas, o conselho de classe, plano de ensino, projeto político-pedagógico (PPP), plano de curso, debates com docentes e estudantes, formação de docentes, reuniões pedagógicas, profissionais ligados ao ensino, tempo para realização de pesquisa, preparação de aulas, plano de trabalho e horário de funcionamento da biblioteca são apontados como elementos da OTP.

Pensando nisso, buscamos apreender como o trabalho docente pode ser afetado pela OTP. Para tanto, os docentes avaliaram as implicações dessa organização sobre o seu trabalho. Assim, precisamos considerar as condições de trabalho docente, sejam elas relacionadas ao sistema educacional, à escola, à organização do trabalho pedagógico, sejam elas relacionadas aos limites e possibilidades do cotidiano, sua formação inicial e continuada, entre outros.

Para refletir sobre isso, buscamos Azzi (2005, p. 36), que diz:

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

Diante do exposto, entendemos que os docentes enfrentam muitas contradições diárias, pois, ao mesmo tempo que percebem a necessidade de realizar o trabalho de acordo com as premissas da instituição, deparam-se com cargas horárias designadas às diferentes atividades não condizentes com o objetivo e resultados. Ao mesmo tempo que necessitam se desdobrar para conseguir planejar aulas, veem-se envolvidos nos mais diversos grupos de trabalho e atividades burocráticas, diminuindo esse tempo de estudo, preparação e elaboração de atividades para sala de aula, resultando no tempo de trabalho extra, mencionado pelos docentes como um limite para se trabalhar nas diferentes modalidades de ensino.

É nesse sentido que podemos inferir que esses aspectos, evidenciados pelos docentes, são considerados aqui como implicação para a realização do trabalho, relacionando-se à OTP. No entanto, nem todos os docentes interpretam e avaliam as situações da mesma maneira e, conseqüentemente, não as gerenciam pelos mesmos valores ou significados (CONTRERAS, 2012). Assim, não podemos encarar ações como totalmente certas ou totalmente erradas, visto que cada um age conforme o que conhece e considera como ideal para cada uma das circunstâncias.

Acreditamos que os docentes sentem uma necessidade de apoio efetivo em assuntos dos quais são responsáveis pela realização. Ou seja, é preciso pensar formações que contribuam para o seu trabalho, que lhes dê condições de fazer, alcançar os resultados esperados e, fundamentalmente, atender ao principal elemento da educação: o estudante.

Assim, considerando a necessidade constante de formação para atuação como docente, a seguir apresentamos as implicações da OTP para a formação continuada na instituição de ensino em que a pesquisa se desenvolveu.

Os Limites e as Possibilidades do Trabalho Docente e a Necessidade de Formação Continuada

Admitindo que a formação é também um desenvolvimento pessoal, devendo ser permanente, e sabendo da importância da qualificação para a docência, cabe abordar a formação continuada e as implicações a partir da OTP.

A formação docente se apresenta de duas formas: a primeira diz respeito à formação profissional em nível de graduação (formação inicial) entendida como a “formação que irá habilitar o profissional para o seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico”. (ANFOPE, 1998, p. 28-29).⁴ A segunda, entendida como formação continuada, corresponde à busca pelo desenvolvimento daqueles que já se encontram na docência e permanecem no caminho da formação profissional. Conforme documento da ANFOPE (1998, p. 35), a formação continuada refere-se à continuidade da formação profissional, ou seja, “[...] um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional”. Assim, o ser docente se constitui mediante constantes formações e reconstruções de sua prática, sendo essas consideradas como formação continuada, nosso foco neste trabalho.

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

⁴ A 1.ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) criou o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que em 1983 passou a se chamar Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Na assembleia do 5.º Encontro Nacional, em 1990, a CONARCFE se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Consonante com sua trajetória histórica, a ANFOPE vem continuamente empreendendo esforços para intervir de forma consequente nas políticas educacionais e contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais da educação, que contemple, de forma indissociável, a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário justo como condições da melhoria da qualidade social da educação básica. (ANFOPE, 2018).

De certo modo, algumas propostas dos movimentos dos educadores em relação à formação docente foram incorporadas pela LDBEN, lei n.º 9394/1996, especificamente o Artigo 61 (alterado pela lei n.º 12.014/2009), que se refere aos profissionais da educação:

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

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

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

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

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

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

No caso dos IFs, os profissionais com distintas formações acadêmicas se encontram em um ambiente de ensino para formar indivíduos para a vida e para o mundo do trabalho. Haja vista a pluralidade de conhecimentos e experiência docente, bem como a complexidade da docência na educação profissional, percebemos a importância da formação continuada por contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

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

Diante disso, intencionando desvendar as necessidades formativas do grupo investigado, examinamos a seguir as respostas dos docentes quanto às formações consideradas prioritárias.

Observamos que há uma preocupação relativa à prática docente nos IFs, visto que as respostas sobre as necessidades formativas estão diretamente ligadas ao ensino. Para que possamos pensar as formações consideradas pelos participantes dessa investigação como prioritárias, precisamos inicialmente entender que o saber pedagógico é aquele construído no cotidiano docente e que permite a relação desse com o estudante, ou seja, possibilita a interação com a realidade da sala de aula. É necessário ainda diferenciarmos esse saber pedagógico do conhecimento pedagógico, o qual faz parte da formação inicial docente, conhecimento produzido pelos pesquisadores e teóricos da educação. Portanto, considerando os conhecimentos pedagógicos, compreendemos que a prática docente é a expressão do saber pedagógico. (AZZI, 2005).

Assim, os docentes apontam questões bem específicas em relação às necessidades formativas: língua estrangeira, atualização sobre legislação e conhecimentos pertinentes à área de formação inicial, relações interpessoais, metodologias, entre outros. Ainda, por meio das respostas dos professores, percebemos o impacto da verticalização sob o trabalho docente. Um docente aponta que as necessidades formativas “*estão relacionadas ao trabalho tanto com o ensino médio como com a graduação, o qual demanda a transposição didática de conteúdo*” (P11) e outro diz ser necessária “*a formação em didática específica para os cursos, desenvolvimento de novas técnicas de aula. Avaliação de atividades em diferentes níveis de ensino*” (P13).

Verificamos a presença da verticalização nas respostas às mais variadas questões, trazidas ao longo do texto desta investigação e neste momento se apresenta como motivo para formação continuada. Cabe lembrar que, ao apresentar as respostas sobre a avaliação dos docentes quanto à política de verticalização nos IFs, um desses expressa: “*Sinto a necessidade de ofertas de atividades formativas para nós docentes*” (P5), ainda que esse avalie positivamente a atuação em ambos os níveis da educação. Confirmando essa realidade, observamos a resposta de outro participante da pesquisa quanto à questão que tratou dos limites e possibilidades da atuação docente nos diferentes níveis da educação: “*os limites estão mais relacionados à formação docente*” (P15).

Nas respostas de questões anteriormente apresentadas, buscamos demonstrar que os docentes estão cientes da importância da formação – seja a formação pedagógica continuada, seja a formação de complementação pedagógica –, e salientamos que, possivelmente, essa identificação parta de um sentimento de necessidade de preparação para atender a ambos os públicos.

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

Destacamos a resposta de um participante que diz que a “*necessidade de formação continuada docente, falta de espaço/tempo para várias discussões pedagógicas nos colegiados*” (P20). Desta resposta deduzimos que o docente entende como formação continuada não apenas os cursos relacionados a temas específicos, realizados em um período de tempo, mas, ao indicar a falta de tempo e até espaço para debates pedagógicos, compreende a formação continuada como construção coletiva, que ocorre tanto nas situações e momentos cotidianos como em reuniões e em eventos elaborados para esse fim.

Na análise das respostas relacionadas a formações consideradas prioritárias, destacamos o apontado por um docente, que diz haver necessidades “*com relação à formação pedagógica aos docentes bacharéis*” (P15). Nesse sentido, é importante destacar que para atuação na educação básica estarão habilitados os “profissionais graduados que tenham feito

complementação pedagógica”, conforme inciso V da LDBEN, incluído pela lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 1996, s/p.).

Assim, cabe pensarmos se as formações de complementação pedagógica necessárias para atuação na educação básica, especialmente na educação profissional, apresentam-se como uma forma emergencial de suprir a necessidade da devida formação pedagógica.

Por se tratar da educação profissional e tecnológica, é imprescindível contar com profissionais das mais diversas áreas de formação (técnicas). Contudo, há a necessidade de formação de complementação pedagógica para a atuação na educação básica. No entanto, para atuação na educação superior não há tal exigência legal. Assim, cabe destacar a questão do docente bacharel em exercício nos IFs, dado que esse não possui uma formação inicial para atuar na profissão, além de que devemos considerar que muitos, em momento algum, anteriormente ao ingresso nos IFs, sequer pensaram em se tornar docentes, mas se depararam com a oportunidade de um concurso público.

Nesse sentido, a partir das respostas dos docentes, percebemos a ciência desses em relação à importância da formação para a atuação especificamente nas instituições que ofertam essa forma de ensino. Azzi (2005) destaca que os docentes se deparam frequentemente com situações complexas, e cabe a eles solucionar, mas isso só é possível se esses forem capazes de compreender a realidade e o contexto mais amplo.

Pensando que o docente também é formado por meio de sua experiência cotidiana, pelos desafios diários e capacidade de resolução de problemas, pela constante busca de aprimoramento do seu trabalho, pela adaptação ao meio, pelas reflexões sobre a prática pedagógica, buscamos a contribuição de Pimenta (2005) que constrói uma base teórica sobre os três saberes da docência. Segundo a autora, os saberes da experiência provêm da experiência como discentes, isto é, saber o que é a docência por meio do contato com os seus docentes durante todo o período em que foram estudantes, mas “em outro nível, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2005, p. 20).

O docente deixou de ser um mero replicador de conteúdo, no entanto, os saberes do conhecimento, aqueles relacionados aos conteúdos que serão ensinados na sala de aula, são imprescindíveis ao profissional e necessitam ser trabalhados não apenas como informação, mas “[...] possibilitar que os estudantes trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (PIMENTA, 2005, p. 23).

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

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 2005, p. 27-28).

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

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

Importa dizer que, dos quatro docentes bacharéis, apenas 1 não participou de formação de complementação pedagógica no IFPR, o que indica o cumprimento da legislação referente à formação para atuação na educação básica.

Um elemento importante problematizado na área em questão é a grande quantidade de campi da RFEPCT que vem se instalando no Paraná, ofertando os mais variados cursos, tanto tecnológicos quanto licenciaturas, nos diferentes níveis da educação, exigindo constantemente o ingresso de docentes não licenciados. Assim, retornamos ao ponto inicial em relação à complexidade do trabalho docente nos IFs, visto que as diretrizes e a OTP nos diferentes níveis da educação são distintas e exigem dos profissionais a realização de um trabalho condizente com as premissas dos IFs no que tange à qualidade de ensino.

Conforme Azzi (2005, p. 36), “o professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação”. Assim, cabe a nós pensar as condições oferecidas a esse docente para que ele possa realizar seu trabalho para essas diferentes demandas, nos limites e possibilidades apontados.

Considerações Finais

Em um contexto condicionado por leis, normativas, resoluções, procedimentos e orientações que devem ser seguidos, e muitas vezes repleto de adversidades, os docentes manifestam, por meio do seu trabalho, os saberes adquiridos em sua formação ou experiência. Contudo, as condições de trabalho e a organização do trabalho pedagógico implicam diretamente na atuação docente.

Portanto, considerando que a OTP tem um sentido amplo que abrange o contexto institucional e o reduzido ao espaço da sala de aula, buscamos estabelecer a relação entre a OTP e o trabalho docente. Abordar questões como a profissionalização da docência e a profissionalidade docente nos levou a refletir sobre as respostas acerca dos motivos da escolha pela docência como profissão, haja vista as difíceis condições de trabalho e os desafios presentes nessa atividade.

Das respostas relacionadas à OTP, evidenciou-se a categoria verticalização do ensino, que diz da oferta de cursos na educação básica e superior, do mesmo eixo tecnológico, na mesma unidade, somando a oportunidade de o estudante cursar desde o ensino médio até a pós-graduação. Todavia, como apontado nas respostas dos professores pesquisados, isto implica em limites e possibilidades do trabalho docente, uma vez que esse atua nos diferentes níveis educacionais. Fica explícito que os docentes visualizam claramente a distinção entre atuar na educação básica e atuar na educação superior, o que exige uma OTP para cada nível da educação, indicando uma relação com o perfil do estudante em cada um dos níveis.

Além disso, abordar os limites e possibilidades da forma de organização (verticalização do ensino) nos IFs permitiu identificar a intensificação do trabalho docente, uma vez que essa atividade nos diferentes níveis da educação exige organização, preparação e atuação distintas.

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

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

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

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Campinas: ANFOPE, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE: **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (Contra) Reformas e Resistências**. Niterói: 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 35 a 60)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.014 de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação – SETEC/MEC. **Chamada Pública Mec/Setec n.º 002/2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso: 29 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação e Cultura – SETEC/MEC. **Dados sobre a Rede Federal de Educação Profissional**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansão-da-rede-federal>. Acesso em: 12 abr. 2017.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30 jul./dez. 2008.

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

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição da profissionalidade docente**: um estudo com professores de educação profissional. Itajaí-SC: UNIVALI, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (Curitiba, PR). **Plano de desenvolvimento institucional**. Curitiba: IFPR, 2014. 329 p. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

QUEVEDO, Margarete de. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e Desafios no IFRS. Caxias do Sul: UCS, 2016.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. *In*: SCHLESENER, Anita Helena *et al.* **Filosofia, política e educação**. Curitiba, UTP, 2014.